



UNIVERSIDAD DE BURGOS

Departamento de Ciencias de la Educación.

TESIS DOCTORAL

“Personalidad eficaz e inteligencia emocional en contextos universitarios chilenos”

Autora:

Roxana Tapia Allende

Directores:

Dra Raquel de la Fuente Anuncibay

Dra. María Eugenia Martín Palacio

Burgos, 2015

Dedicatoria

Dedico esta tesis primeramente a Dios por la luz, bendiciones del día a día y por la fortaleza para continuar y permitirme culminar este proceso.

A mi madre, una gran mujer, por su gran amor, dedicación y compañía incondicional desde siempre y por siempre.

A mi padre quien desde el cielo me guía.

A mis hermanas y hermano que siempre han sabido estar en todo momento.

A toda mi familia por su apoyo constante.

A mi gran amigo y colega por su apoyo y palabras de aliento.

Todo mi amor para todos ellos.

***“Empieza haciendo lo necesario, después lo posible,
y de repente te encontrarás haciendo lo imposible”***

San Francisco de Asís.

Agradecimientos

Gracias a Dios,

Gracias a mi amadísima madre y a mi amadísimo padre por enseñarme el
camino a seguir,

Gracias a David, Jennie y Ana mis amados hermanos,

Gracias a mi maestro y amigo Eduardo por estar siempre presente,

Gracias a mis directores de Tesis Dra Raquel de la Fuente Anuncibay y Dra.

María Eugenia Martin Palacio por el apoyo, dedicación y guía en la
consecución de este proceso,

Gracias al profesor Dr. René Flores por las oportunidades brindadas,

Gracias a Andrea Arnaiz García, Cristina Di Giusto Valle y Patricia Guerra
Mora, integrantes del grupo interuniversitario GOYAD, por su constante y
valiosa ayuda en la estructura de este documento,

Gracias a mis amigas Dalila, Luzmarina y Pamela por el cariño demostrado,

Gracias a Alejandra por su ayuda,

Gracias a todos los estudiantes que me apoyaron y dieron palabras de aliento,

Gracias a todas y todos.

*“La verdadera enseñanza que trasmitimos es lo que vivimos;
y somos buenos predicadores cuando ponemos en práctica lo que decimos”*

San Francisco de Asís.

ÍNDICE

Introducción	15
I. Marco teórico	19
1. El constructo Inteligencia Emocional	21
1.1. Antecedentes acerca del origen y evolución de la inteligencia a las competencias emocionales	22
1.1.1. El concepto de Inteligencia	22
1.1.2. Concepto y evolución de Inteligencia Emocional	34
1.1.3. Constructo Competencias Emocionales	39
1.2. Antecedentes acerca de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales	42
1.2.1. A nivel Educativo	42
1.2.2. A nivel Laboral	48
1.2.3. A nivel de la salud emocional de los estudiantes	54
1.3. Antecedentes acerca de las competencias emocionales y la edad y género en estudiantes universitarios	58

1.3.1. Competencias Emocionales y Género	58
1.3.2. Competencias Emocionales y Edad	62
2. El constructo Personalidad Eficaz	63
2.1. Concepto de Personalidad Eficaz	66
2.2. Las dimensiones del constructo	69
2.2.1. Las fortalezas del Yo	70
2.2.2. Las demandas del Yo	71
2.2.3. Los retos del Yo	80
2.2.4. Las relaciones del Yo	84
2.3. La medición de la Personalidad Eficaz en contextos universitarios	94
2.3.1. Cuestionario Personalidad Eficaz -UNIVERSIDAD: CPE-U	98
2.3.2. CPE-Universidad. Ingeniería	104
2.3.3. Cuestionario Personalidad Eficaz -formación profesional: CPE- FP	107
2.4. Programas realizados en contextos universitarios	109

2.5. Perfiles tipológicos de Personalidad Eficaz	109
3. Semejanza entre ambos constructos	111
4. Objetivos	119
5. Hipótesis	128
II. Marco Empírico	131
6. Metodología	133
6.1. Participantes	133
6.2. Instrumentos	134
6.3. Procedimiento	162
7. Análisis de Datos	163
8. Resultados	164
8.1. Correlaciones	164
8.1.1. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales Intrapersonales	164
8.1.2. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Competencias	166

Emocionales Interpersonales	
8.2. Tipologías	169
8.2.1. Cálculo	169
8.2.2. Descripción de las tipologías	172
8.2.3. Descriptivos de los factores de la dimensión Intrapersonal en cada clúster de Personalidad Eficaz	180
8.2.4. Descriptivos de los factores de la dimensión Interpersonal en cada clúster de Personalidad Eficaz	181
8.3. Diferencias en función de la variable género	182
III. Discusión	185
IV. Conclusiones	203
V. Referencias	213
VI. Anexos	243
Anexo 1: Cuestionario de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman	245
Anexo 2: Cuestionario de Competencia Emocional – Dimensión Intrapersonal	250

Anexo 3: Cuestionario de Competencia Emocional – Dimensión Interpersonal	255
Anexo 4: PECED. Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos	260

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución por curso académico</i>	134
Tabla 2. <i>Confiabilidad de acuerdo al Alfa de Cronbach de los Indicadores de la Competencia Intrapersonal e Interpersonal</i>	153
Tabla 3. <i>Confiabilidad de los cuestionarios que miden las Competencias Intrapersonales e Interpersonales</i>	154
Tabla 4. <i>Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Competencia Emocional: dimensión Intrapersonal</i>	165
Tabla 5. <i>Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Competencia Emocional: dimensión Interpersonal</i>	167
Tabla 6. <i>Centros de conglomerados finales</i>	170
Tabla 7. <i>Puntuación centil de cada tipología en las dimensiones de Personalidad Eficaz</i>	170
Tabla 8. <i>ANOVA para los centros de conglomerados</i>	171
Tabla 9. <i>Número de casos dentro de cada conglomerado</i>	172
Tabla 10. <i>Tabla medias de los factores de la dimensión Intrapersonal en</i>	180

tipologías de PE

Tabla 11. *Tabla medias de los factores de la dimensión Interpersonal en* 181
tipologías de PE

Tabla 12. *Índices de asimetría y curtosis de cada factor* 183

Tabla 13. *Estadísticos descriptivos de la variable género en los factores* 184
de Personalidad Eficaz

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Épocas de estudio de la inteligencia (Trujillo y Rivas, 2005)	23
<i>Figura 2.</i> Dimensiones propuestas por Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (1995)	40
<i>Figura 3.</i> Modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje (Parra, 2006)	47
<i>Figura 4.</i> Triángulo de Competencias (Luna, 2002).	50
<i>Figura 5.</i> La enseñanza superior basada en competencias (Poblete, 2003)	52
<i>Figura 6.</i> Resumen de ítems que miden Competencia Intrapersonal que sufrieron adaptaciones	144
<i>Figura 7.</i> Resumen de correspondencia de ítems que miden Competencia Interpersonal que sufrieron adaptaciones	147
<i>Figura 8.</i> Distribución del número de ítems y puntajes por Indicadores y Subdimensiones de la Dimensión Intrapersonal	150
<i>Figura 9.</i> Distribución del número de ítems y puntajes por Indicadores y Subdimensiones de la Dimensión Interpersonal	151

Introducción

Esta investigación tiene dos objetivos.

El primero consiste en relacionar dos constructos: el formulado inicialmente por Salovey y Mayer (1990) en torno al concepto de Inteligencia emocional y desarrollado por Goleman y el formulado en nuestros contextos más cercanos por Martín del Buey y Martín Palacio (2012a) en torno al constructo de Personalidad Eficaz.

En el estado actual de desarrollo de ambos constructos se observan elementos afines y de complementariedad que deben ser verificados empíricamente y valorar el nivel de correlación que existe entre las dimensiones que en ambos constructos se mencionan.

Pero este primer objetivo no tiene un carácter exclusivamente de verificación empírica de una hipótesis teórica referida a la relación entre ambos constructos.

Pretende, y éste es su segundo objetivo, facilitar la evaluación inicial de las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales en contextos universitarios chilenos (dimensiones en 90 ítems) mediante el cuestionario más reducido de evaluación de la Personalidad eficaz (4 dimensiones en 30 ítems) en donde supuestamente están comprendidas aquellas dimensiones.

Los cuestionarios utilizados para esta investigación han sido los utilizados en investigaciones previas realizadas por Tapia (2010) sobre Competencias emocionales y Bernal (2014) sobre Personalidad eficaz bajo la dirección de Toledo Pereira y Martín del Buey respectivamente.

Tapia realiza en 2010 un estudio sobre las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales de los estudiantes de tercer y cuarto año de Kinesiología de la Universidad de Playa ancha. Para este cometido hace previamente un proceso de adaptación del cuestionario sobre competencias emocionales intrapersonales e interpersonales formulado por Goleman

Bernal finaliza en 2014 un estudio sobre tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos, como continuidad de un estudio similar realizado en España (Gómez, 2012). Para ello realiza una segunda adaptación del cuestionario sobre Personalidad Eficaz formulado por el grupo GOYAD (Grupo de Orientación Y Atención a la Diversidad).

Para dar cumplimiento a estos objetivos este trabajo está dividido en las siguientes partes.

En la primera se formula el estado de la cuestión o el marco teórico. En ella se presenta de forma resumida la formulación y el estado de desarrollo sobre el constructo competencias intrapersonales e interpersonales de

Goleman y el constructo sobre Personalidad Eficaz de Martín del Buey y Martín Palacio. Se plantean los elementos de semejanza entre ambos constructos y se plantean los objetivos y las hipótesis de trabajo.

En la segunda parte dedicada al marco empírico se expone todo el procesamiento que se ha seguido con el fin de obtener los resultados en torno a dos cuestiones básicas: la correlación entre las dimensiones existentes entre ambos constructos y el peso que tienen en las tipologías de personalidad eficaz de las dimensiones intrapersonales e interpersonales.

En la tercera parte se entra en la discusión y exposición de los resultados obtenidos.

En la cuarta parte se formulan las conclusiones finales a las que se llega en este estudio.

Y en la quinta y sexta parte se presentan las referencias bibliográficas utilizadas para el desarrollo de la investigación y los anexos de los cuestionarios que se han empleado.

I. MARCO TEÓRICO

En este apartado nos vamos a centrar en hacer la presentación de los constructos sobre inteligencia emocional y el constructo Personalidad Eficaz, y del estado de la investigación en estos momentos sobre ambos. Una vez presentados pasamos a postular las posibles relaciones existentes entre ambos constructos para fijar los objetivos del trabajo y las hipótesis que se pretenden confirmar.

1. El constructo Inteligencia Emocional

Según avanza el tiempo en la historia de la investigación sobre la Inteligencia, se evidencia como progresa el entendimiento y el conocimiento sobre las diversas concepciones teóricas respecto del constructo.

En un inicio, los aportes de los estudios en el área plantean una perspectiva netamente unitaria para luego concebir un concepto múltiple, basado en modelos que vinculan la razón con la emoción y las aproximaciones de rasgos de personalidad con las habilidades personales y sociales del individuo relacionadas con el procesamiento de la información (Extremera y Fernández – Berrocal, 2004a).

Así, en el ámbito de la Psicología surge la Inteligencia Emocional fundada en las Competencias Emocionales. Esta visión actual, permite identificar aquellos dominios claves que son necesarios para el desempeño

equilibrado de las personas en el mundo de las relaciones familiares; en el mundo educativo – académico; en el mundo laboral – profesional; en el mundo de las relaciones socio – afectivas del entorno social y en el mundo personal. En este ámbito, en la Educación Superior es interesante perfilar las Competencias Emocionales de base que manifiestan los estudiantes y favorecer su desarrollo en el trabajo en el aula (Rego y Fernández, 2005).

1.1. Antecedentes acerca del origen y evolución de la inteligencia a las competencias emocionales

1.1.1. El concepto de Inteligencia

La literatura científica especializada señala que la inteligencia es uno de los constructos que ha merecido mucha atención a través del tiempo y ha sido ampliamente estudiada en la Psicología (Arruza, Arribas, González, Balagné, Romero y Ruíz 2005).

Trujillo y Rivas (2005) indican que en el transcurso de la historia, el estudio del término Inteligencia ha pasado por diversas etapas y cada una de ellas presenta autores relevantes y emblemáticos en el aporte de sus investigaciones. Trujillo y Rivas proponen el siguiente esquema resumido **(Figura 1):**

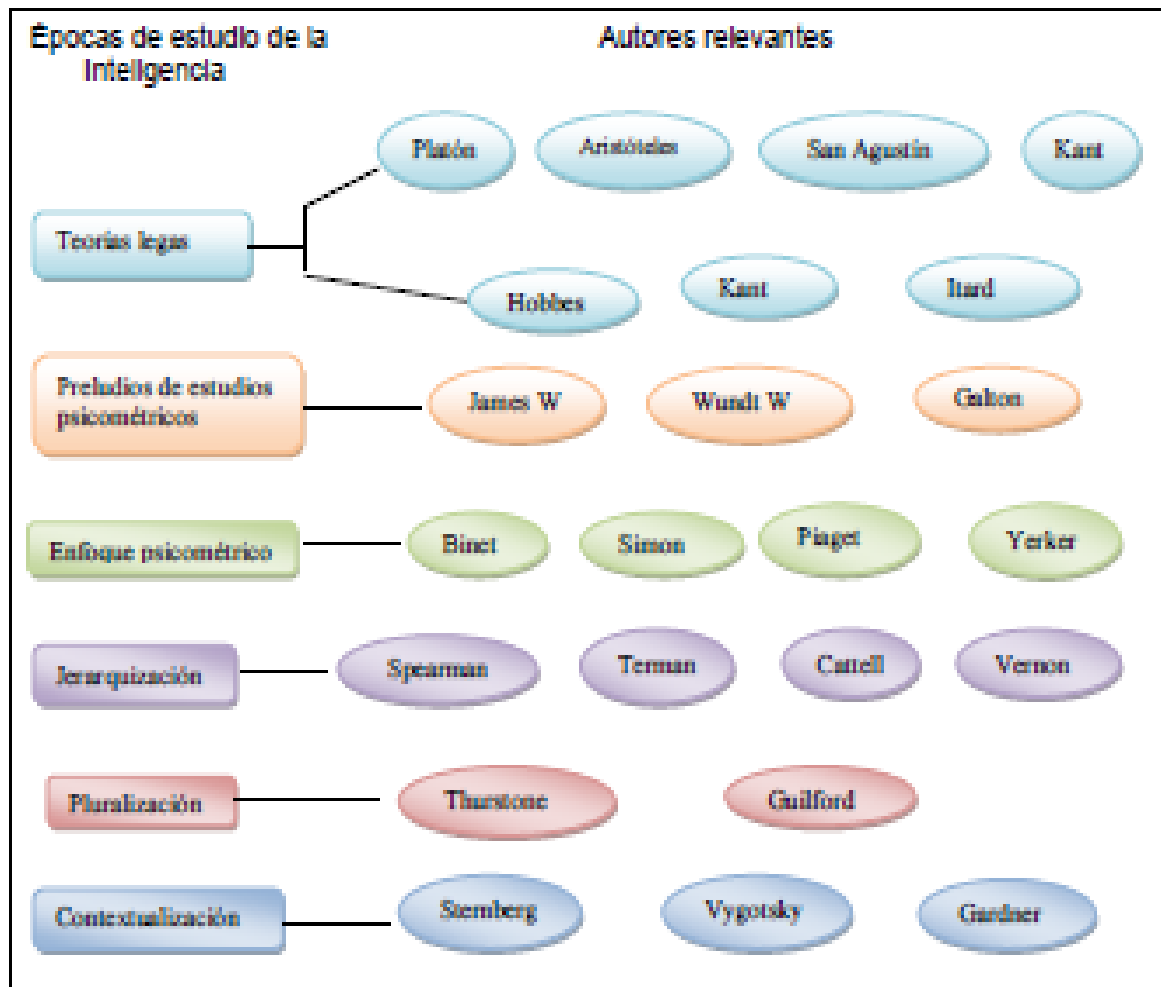


Figura 1. Épocas de estudio de la inteligencia. (Trujillo y Rivas, 2005)

Como se observa en el esquema anterior, el estudio de la Inteligencia ha pasado por seis etapas claramente identificadas.

Las Teorías legas determinan de alguna manera la motivación que ha existido en el hombre de investigar el comportamiento de la mente humana. Los aportes de esta etapa vienen de la mano de Platón, Aristóteles y San

Agustín pero no llegan a esbozar una definición del constructo. No obstante Hobbes contribuye con la conceptualización del procesamiento mental humano, Kant investiga sobre el pensamiento cognitivo e Itard da una definición de Inteligencia orientada fundamentalmente a la instrucción (Boring, 1950; citado por Trujillo y Rivas, 2005).

En el período correspondiente a los *Preludios de estudios psicométricos*, las tendencias de los investigadores se enfocan en tres grandes aspectos: Definir la Psicología como ciencia (W. Wundt); Establecer las leyes generales del conocimiento humano (W. James) y Formular métodos estadísticos con los cuales se pueda categorizar las diferencias individuales de las personas de acuerdo a sus características físicas, intelectuales y sensoriales (F. Galton).

En la época del *Enfoque Psicométrico*, los estudios de Galton son considerados no consistentes, pues tiene la idea que las personas pueden ser caracterizadas sólo por sus capacidades sensoriales.

Surgen entonces los psicólogos clásicos Binet y Simon que estipulan la existencia de dos tipos de Inteligencia:

La de carácter ideativa que es representativa de la teoría psicométrica pues son los primeros en desarrollar y aplicar tests de inteligencia en niños con retraso mental y sin retraso para clasificarlos según sus niveles educativos

La de carácter instintiva que se basa en la intuición más que en la aptitud mental, porque se manifiesta por medio de las emociones, pero no se vincula directamente con los procesos cognitivos de la inteligencia (Wolf, 1980; citado por Trujillo y Rivas, 2005).

Si bien es cierto que ambos psicólogos no relacionan los procesos cognitivos intelectuales con las emociones del ser humano, son los primeros en vislumbrar un posible empleo de las emociones de manera inteligente (Mestre, 2003).

Por otra parte, Yerkes (1921) diseña un programa consistente en una batería de pruebas psicométricas para aplicarlo al personal de la Armada de los Estados Unidos, con la finalidad de clasificar a los individuos de acuerdo a su Coeficiente Intelectual (Franz, 1982; Zenderland, 1980; citado por Trujillo y Rivas, 2005).

En este período, surge una proliferación de tests para medir los niveles de Inteligencia de las personas considerándose este hecho como lo más relevante alcanzado por la Psicología. Sin embargo, el dominio del conductismo limitó ampliamente el desarrollo de los estudios sobre la Inteligencia y las emociones particularmente, dado que se trataba de procesos no observables directamente. En la etapa del ocaso de las posturas conductistas aparece la Epistemología genética guiada por Jean Piaget que se

visualiza a sí mismo como un detractor de las pruebas psicométricas, pues sus investigaciones acerca del desarrollo intelectual son opuestas a las teorías psicometricistas (Hardy, 1992). Además, señala que las pruebas existentes no son apropiadas para los niños por el lenguaje simbólico que éstos poseen; además, plantea que cualquier estudio que se lleve a cabo acerca del pensamiento humano debe considerar la capacidad de la persona para captar y comprender el sentido del mundo. A pesar de su punto de vista, no genera polémica entre los investigadores (Fischer, 1980).

Durante la *etapa de Jerarquización*, son Spearman (1927) y Terman (1975) (citados por Trujillo y Rivas, 2005, pp. 10) quienes definen la Inteligencia como una “*capacidad general y única para idear conceptos y soluciones a problemas*”.

En la *Pluralización* se destacan sólo dos autores, Thurstone (1960) y Guilford (1967), quienes son los que determinan la presencia de múltiples componentes de la Inteligencia que la alejan del concepto inicialmente concebido como general y único.

Thurstone, por su parte, identifica siete habilidades mentales de orden primarias: fluidez verbal, comprensión verbal, cálculo, rápida percepción, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo, las que pueden interpretarse como visión anticipada de lo que posteriormente se conocerá

como las Inteligencias Múltiples de Gardner (Bisquerra, 2003). En tanto, Guilford concibe un modelo multifactorial del intelecto constituido por tres categorías:

Operaciones: cognición, memoria, producción divergente, pensamiento convergente y evaluación.

Áreas de contenido: figurado, simbólico, semántico y comportamental.

Productos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

En consecuencia, este autor otorga una connotación más amplia y con una orientación dirigida a lo que más tarde será conocido como Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal de Gardner (Díaz, 2006).

Finalmente sobreviene el período de la *Contextualización* que promueve un enfoque que considera en el proceso de investigación de la Inteligencia los contextos donde se desempeñan los individuos.

Sternberg señala entonces que la Inteligencia está definida por la sensibilidad que cada persona manifiesta al reaccionar y adaptarse a los diversos sucesos que le toca vivir directa o indirectamente. También sugiere que la Inteligencia aporta los medios para que las personas puedan organizar sus pensamientos, necesidades internas y acciones en relación con las necesidades derivadas del medio ambiente. Bajo estas circunstancias,

Sternberg establece que: *“la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo y en cierto sentido con la salud mental”* (Trujillo, y Rivas, 2005, pp.12).

Vygotsky (1978), por su parte, adiciona a lo anterior, que la Inteligencia se ve favorecida esencialmente por las diferentes tradiciones sociales que albergan las etnias y culturas a las que pertenecen los individuos o en su debido caso en las que se insertan. Esta condición genera cambios que son sensibles y susceptibles al paso del tiempo.

Thorndike (1920) propone que la Inteligencia no sea considerada bajo el prisma de “única” – “general” como lo establece la Psicología en sus inicios, sino que debe ser fraccionada en tres grandes aspectos:

Abstracta: responsable de promover y comprender ideas,

Mecánica o concreta: responsable de gatillar y entender aspectos concretos y

Social: responsable de gestionar y comprender las personas.

Thorndike en este contexto, reconoce la Inteligencia como eminentemente social y le otorga una connotación introspectiva y relacional, es decir, la concibe como la capacidad de las personas de percibir y entender las actitudes, comportamientos y motivaciones tanto propias como las de los

demás, al tiempo de saber manejar estos recursos para actuar eficaz y adecuadamente en todas las actividades sociales.

Thorndike define la Inteligencia Social como la habilidad mental y social para actuar sabiamente en las diversas relaciones humanas (Mestre, 2003).

En esta etapa de la evolución conceptual, ya no se percibe un antagonismo entre la Inteligencia racional y la emoción; muy por el contrario, se entiende que existe una interacción constante entre la razón y la emoción (Mowrer, 1960).

Gardner aunque acepta el valor unitario de la Inteligencia que categoriza a un individuo en función de las puntuaciones logradas en un test, defiende la idea que este sistema no es determinante para definir las potencialidades y limitaciones de la personas (Shepard, Fasko y Osborne, 1999, citados por Díaz, 2006).

En este contexto, Gardner (1993) se basa en los conceptos de Thorndike, y acoge sus propuestas y destaca que no existe una Inteligencia única, sino que ésta puede variar en función de las características y una gama importante de habilidades que cada persona posee; por lo tanto, pone en duda el Cociente Intelectual y propone la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Esta teoría revoluciona la idea de Inteligencia existente, pues señala que en todos

los individuos están presentes siete diferentes tipos de Inteligencias que a su vez son independientes unas de las otras. Estas Inteligencias son:

Auditiva – musical,
Cinestésica – corporal,
Visual – espacial,
Verbal – lingüística,
Lógico – matemática,
Intrapersonal e
Interpersonal.

Gardner (2001) le otorga a la Inteligencia un enfoque multidimensional, es decir, concibe las dimensiones prácticas, afectivas y sociales como características esenciales y perfectamente modificables de acuerdo a las necesidades de las personas y a los contextos en los cuales éstas se encuentran. En estos términos, Gardner pone énfasis en resaltar la Inteligencia Interpersonal y la Intrapersonal.

La primera fundamentalmente facilita la identificación y diferenciación de los estados anímicos e intenciones de las otras personas, en tanto que la segunda, permite acceder a los propios estados emocionales y sentimientos, otorgando al individuo la capacidad para discriminar e interpretar entre la

gama de emociones manifiestas, de manera de poder orientar sus conductas y reacciones con respecto de los otros (Gardner, 1993).

Gardner (1993) señala que entre ellas las dos últimas Inteligencias son las más relacionadas con la Inteligencia Social en particular la Interpersonal y en gran medida con la emoción. No en vano define la Inteligencia Intrapersonal como *“la capacidad de conocerse mejor uno mismo, percibiendo, controlando y cambiando las propias emociones”*, en tanto que a la Inteligencia Interpersonal la conceptualiza como *“la capacidad para distinguir, cambiar y mejorar las relaciones con los demás”* (citado por Díaz, 2006, pp. 121).

En los postulados de Gardner, cabe señalar que ambas Inteligencias experimentan una atención especial, pues marcan de alguna manera la forma de conducirse que tienen las personas en diferentes ámbitos de sus vidas. Ante esta condición, la Inteligencia Intrapersonal le permite a la persona comprender, conocer y acceder mejor a su mundo emocional y de sus sentimientos, consolidando sus estados internos como recursos o mecanismos que le ayudan a orientar sus propias conductas y acciones, en tanto que, la Inteligencia Interpersonal le proporciona al individuo la habilidad de relacionarse con los otros, dado que le facilita los elementos básicos para comprender los comportamientos, las motivaciones, las intenciones, las

relaciones, los compromisos y responsabilidades tanto individuales como grupales, y que denota una capacidad innata de construir relaciones humanas de calidad (Vallés y Vallés, 2000).

En esta perspectiva, según lo informan Boccardo, Sasia y Fontenla (1999), las dos Inteligencias trabajan sinérgicamente, indicando con ello, que operan conjuntamente en pro de los aprendizajes personales y sociales de la vida diaria lo que trae consigo una interacción continua de habilidades necesarias para forjar y mantener relaciones satisfactorias a nivel laboral, profesional, educacional y familiar.

Durante este período de *contextualización* se produce una revolución terminológica y paradigmática entre los psicólogos clásicos y los vanguardistas. No obstante, todos los autores independientes de sus tendencias coinciden en que los individuos en mayor y menor medida manifiestan diversos niveles de adaptación ante los acontecimientos de la vida y en función de esta problemática tratan de dar respuesta precisamente a las siguientes interrogantes:

¿Por qué algunas personas son “emocionalmente más competentes” que otras?,

¿Cómo se explica que existan personas que teniendo la misma formación académica universitaria, sean unos profesionalmente exitosos y otros no?,

¿Qué influye para tener una vida exitosa en los diversos ámbitos o campos de la vida: personal, académico, familiar, social, profesional, económico?,

¿Cuál es la naturaleza de los indicadores que propician el desarrollo y desempeño de todo ser humano en todas las etapas de su vida?,

¿Por qué existen personas con mejores posibilidades de adaptarse a diferentes situaciones de la vida diaria?,

¿Cuáles son los factores o atributos que poseen las personas que marcan las diferencias en los comportamientos adaptativos?,

¿Influye el género, la edad y la actividad de las personas en su desempeño emocional y en el manejo de su inteligencia personal y social?

Esta multiplicidad de aspectos no resueltos asociados a la evidente complejidad de estos cuestionamientos, estimula a los psicólogos vanguardistas a investigar esta situación, y en consecuencia, enfatizan en el estudio de la variabilidad adaptativa en los individuos, y de los indicadores que la definen con el objeto de obtener la información y fundamentos

necesarios para establecer ciertos consensos tanto en el mundo educativo como laboral.

1.1.2. Concepto y evolución de Inteligencia Emocional

Los aportes literarios detallan que todos estos cambios en los paradigmas y en las orientaciones investigativas de los psicólogos no sólo han impactado a nivel del mundo científico sino también en el ámbito de la educación y de la empresa.

La proliferación de estos estudios y tendencias llevan a Salovey y Mayer (1990) a estructurar un nuevo concepto conocido como Inteligencia Emocional sobre la base aportada por los estudios de Gardner acerca de la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal.

Estos autores acuñan este término como *“un tipo de Inteligencia Social que incluye la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás”*. (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006, pp. 688). Para llevar a cabo este procesamiento, la persona requiere:

1. Representar sus emociones en función de sus experiencias vividas y los contextos o situaciones,
2. Plantear las dificultades y definir los mecanismos y medios para alcanzar las soluciones y finalmente,
3. Encauzar las metas y los planes propuestos de manera de estimular la conducta en forma permanente (Salovey, Mayer y DiPaolo, 1990).

Por otro lado, Mayer, Caruso y Salovey (2000a) confirman que la emoción es un aspecto vital en la construcción de este constructo, pues la interacción entre la emoción y la cognición promueve:

- a. Un pensamiento más inteligente: dirige la atención de la persona a aspectos determinantes que ayudan a tomar decisiones acertadas,
- b. Un procesamiento de alta complejidad: facilita la reflexión y regulación de las diversas habilidades emocionales para resolver situaciones complejas y
- c. Un comportamiento adaptativo constante: la persona se hace cada vez más flexible ante los cambios y los ambientes académicos, sociales y laborales.

Con los trabajos de estos autores se da inicio a la investigación de la Inteligencia Emocional bajo la perspectiva cognitivo – emocional con

independencia de las capacidades intelectuales, académicas y los rasgos de personalidad (Moral De la Rubia, 2006).

Si bien es cierto, que el concepto de Inteligencia fue desarrollado y publicado por Peter Salovey y John Mayer en 1990, sin embargo, queda en el olvido por cinco años hasta que Goleman (1995), populariza este concepto mundialmente en su Best Seller “La Inteligencia Emocional”, donde introduce los aspectos y beneficios de este término aplicado al mundo de la administración y la empresa.

Goleman extrae de Salovey y Mayer el concepto emocional, por cuanto la definición que éste aporta acerca de la Inteligencia Emocional señala que es *“un conjunto de habilidades personales que permiten el dominio del hombre sobre su entorno a través de establecer una relación armónica entre emoción y pensamiento, en la cual las emociones dan información y energizan la acción y el pensamiento depura y analiza las situaciones”* (Alda, Bargsted, y Terrazas, 2002, pp. 4).

La tesis que promulga Goleman en su libro se basa en el hecho de entender que la Inteligencia humana va más allá de aspectos cognitivos e intelectuales, pues también compromete la forma de gestionar el mundo emocional y social que tienen las personas en el curso de sus vidas, en los diversos ámbitos donde se movilizan (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

Lo atractivo del planteamiento de Goleman dice relación con la concepción que el éxito está al alcance de todas las personas, sólo con cultivar todas las características que forman la Inteligencia Emocional (Moral De la Rubia, 2006).

McClelland y Boyatzis (1982) y Goleman (1998) han investigado desde hace veinte años las características que se evidencian y se distinguen en los estudiantes y profesionales particularmente en aquellos con desempeño óptimo y exitoso en comparación con aquellos con rendimiento promedio. Estas características los autores las reconocen como Competencias (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b).

Es interesante mencionar que desde entonces los diversos autores coinciden en que la Inteligencia Emocional es una metahabilidad constituida a su haber por un conjunto de competencias cognitivo – emocionales y rasgos de personalidad que se traducen en las siguientes habilidades:

Conocimiento de las propias emociones,

Capacidad de autocontrolar las emociones,

Capacidad de automotivación,

Reconocimiento de las emociones ajenas y

Control de las relaciones Interpersonales.

Es importante señalar que en la perspectiva actual, se aprecia que en las investigaciones contemporáneas sobre la Inteligencia Emocional existen dos orientaciones y concepciones claramente diferentes: por un lado, una visión bastante amplia que caracteriza a este constructo como la mezcla de atributos vinculados directamente con la personalidad y con aquellas habilidades que manifiestan las personas en el ámbito académico (González y Wagenaar, 2003) y profesional (McClelland, 1999). Por otra parte, una visión algo más restrictiva que lo conceptualiza como la capacidad de percibir y comprender la información emocional en el ámbito personal de los individuos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000c, 2000b; García, 2003; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003).

La existencia de estas referencias en la literatura científica muestra entonces dos modelos teóricos de Inteligencia Emocional:

El mixto (combinación de dimensiones de personalidad y Competencias Emocionales) utilizado por Bar – On (1997); Goleman (1995) y Oriolo y Cooper (1998).

De habilidades (centrado únicamente en la información y procesamiento emocional de las personas) aplicados fundamentalmente por Mayer y Salovey (1997) y Extremera y Fernández – Berrocal (2002).

1.1.3. Constructo Competencias Emocionales

En las últimas décadas se ha observado un creciente interés por definir el constructo competencia; sin embargo, esta tarea ha resultado compleja porque las acepciones son muchas y dependen del contexto donde se planteen. En virtud de ello, existen diversas categorías de competencias: técnicas, profesionales, participativas, personales, básicas, genéricas, transferibles, socio – emocionales y emocionales (Cantero, Pérez y Pérez, 2008).

De las categorías anteriores, la que motiva este estudio es la Competencia Emocional, considerada un constructo muy amplio con diversas descripciones de acuerdo a los autores.

Son variadas las referencias que se encuentran en la literatura, que postulan que las Competencias Emocionales son cada vez más relevantes en el actuar profesional de las personas. Entre los estudios recientes que señalan lo descrito se encuentran los de: Goleman, Boyatzis y McKee, (2002); Donaldso – Feilder y Bond, (2004); Alberici y Serreri, (2005); Hughes, (2005); Navio, (2005); Giardini y Frese, (2006) (Bisquerra y Pérez, 2007).

En esencia, y luego de una revisión exhaustiva de todos los investigadores que estudian el concepto, Bisquerra y Pérez (2007) llegan a la conclusión que la conceptualización más pertinente y consensuada es “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias*

para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, pp. 63).

Bajo la perspectiva de Saarni (2000), el constructo dice relación con las capacidades y habilidades que posee una persona para lograr las metas propuestas. Para que ello ocurra, es necesario el conocimiento que tiene el individuo de sus propias emociones y el manejo de ellas. En tanto, para Goleman corresponde a un conjunto de capacidades que facilitan resolver problemas relacionados con las emociones propias (Competencia Emocional Intrapersonal) y con la de los demás (Competencia Emocional Interpersonal) (Díaz, 2006).

Cabe destacar que Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (1995) identifican cinco dimensiones básicas respectivamente (**Figura 2**):

Salovey y Sluyter	Goleman
Cooperación	Autoconciencia
Asertividad	Autoregulación
Responsabilidad	Motivación
Empatía	Empatía
Autocontrol	Habilidades Sociales

Figura 2. Dimensiones propuestas por Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (1995)

Estos autores coinciden claramente en el hecho que sobre estas capacidades, se sustenta la Competencia Emocional, y todo individuo que se preocupe de desarrollar el circuito neurológico emocional será más hábil en la percepción, comprensión y regulación de sus propios estados de ánimos y sentimientos y de las demás personas al tiempo que tendrá relaciones sociales de calidad (Schutte, Malouff, Bobik, Conston, Greeson, Jedlicka, Rhodes y Wendorf, 2001, citado por Extremera y Fernández – Berrocal, 2004a).

Goleman (1996) afirma que las Competencias Emocionales y sus respectivas capacidades se pueden aprender, Por ende, todas las personas están llamadas a ser inteligentes y felices emocionalmente. Asimismo, Cohen (2001) explica que el aprendizaje emocional facilita positivamente la comprensión y manejo de procesos socio - emocionales individuales y grupales y de este modo permite desarrollar y potenciar una Competencia Emocional efectiva (Díaz, 2006).

1.2. Antecedentes acerca de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales

1.2.1. A nivel Educativo

La ONU, UNESCO y la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) concuerdan en que la finalidad de la Educación es la formación integral de la persona, para que adquiriera las capacidades y habilidades para responder y resolver las dificultades que la vida le puede plantear (Zabala y Arnau, 2008).

El Informe Delors preparado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI para la UNESCO, en 1996 dice que la educación guarda un tesoro al identificar las cuatro bases fundamentales para este objetivo: Saber conocer, Saber hacer, Saber Ser y Saber Convivir (Zabala y Arnau, 2008). En la realidad educativa sólo se hace hincapié en los dos primeros, dejando a un lado los otros dos aspectos los que se relacionan directamente con las competencias emocionales de las personas.

Partiendo de estas concepciones, se deduce que en el ámbito educativo, lo que se debe buscar es preparar al individuo para la vida, es decir, que el estudiante no sólo debe integrar conocimientos generales y específicos de lo que estudia, sino que se debe enfatizar también en el pleno desarrollo de su

personalidad, de sus talentos y capacidades para que sea capaz de elaborar su propio proyecto personal.

Hoy por hoy, con todos los niveles de estresores que rodean a los estudiantes de la Educación Superior, se considera fundamental tal como lo sugieren Scales y Leffert (1999) citado por Díaz (2006) que los jóvenes deben propender a un mayor desarrollo de sus competencias emocionales, ya sean Intrapersonales o Interpersonales, para que experimenten claramente un mayor y mejor bienestar personal y social, que se traduzcan en un buen estado de salud en general, un rendimiento académico óptimo, la superación con facilidad de las dificultades, la generación de actitudes positivas y optimistas, un desarrollo de niveles de automotivación, y el establecimiento de vínculos emocionales equilibrados con las demás personas.

Bisquerra (2000) señala concretamente que los procesos de globalización, los cambios sociales, el gran avance del saber, la influencia de las nuevas tecnologías, la incierta problemática familiar, la complejidad de los problemas y dificultades de esta época, con repercusiones tanto sociales, como económicas, políticas, éticas y religiosas, requieren que la Educación Superior dé respuestas con modelos educativos y curriculares renovados e innovadores, cuyo objetivo sea la formación integral de todos sus estudiantes.

Los modelos educativos y estructuras curriculares de las Universidades, según Barnett y Hallam (1999) citado por Gimeno, Pérez, Martínez, Torres, Angulo y Álvarez (2009), deben estar basados fundamentalmente en formar a los estudiantes para los desafíos de la sociedad contemporánea. Ya no se puede pretender trabajar con un paradigma sustentado en un aprendizaje de conocimientos teóricos y técnicos que sólo garantizan probablemente un éxito parcial y fugaz que por sí solos no dan respuestas ni menos aún están orientados a los estándares laborales y empresariales modernos.

En los proyectos de nuevos planes educativos, la falta o la falla en la integración de las Competencias Emocionales del *Saber Ser*, *Saber Estar* y *Saber Convivir* puede ser un claro obstáculo para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante y por ende, una incapacidad en su desempeño en un contexto académico, social, familiar y laboral. Según esto, la Educación en sus diferentes niveles debe considerar en el proceso de formación de sus estudiantes las Competencias Intrapersonales e Interpersonales las que serán exigidas en mayor o menor medida a todo profesional o ciudadano que se ha integrado o que se integrará a una sociedad definida. Lo fundamental de esta idea es la preparación de los estudiantes en el desarrollo y potenciamiento de cada una de las habilidades y destrezas emocionales e intelectuales con el propósito que éstos puedan alcanzar una madurez emocional y un

comportamiento pro social que favorezca conductas adaptables ante una amplia variedad de situaciones y desafíos académicos, sociales y laborales.

Goleman (1996) argumenta que el éxito que pueda alcanzar una persona en una actividad, en una profesión, en el trabajo o en la vida, depende precisamente del manejo de las capacidades socio - emocionales que ésta posea. Desde este punto de vista, el autor afirma que el factor clave en el desempeño exitoso es la adecuada utilización y canalización de las Competencias Emocionales Intra e Interpersonales hacia la eficacia en cualquier ámbito de un individuo, lo que se contrapone en forma paradójal con la idea tradicional que las personas con un nivel elevado de Inteligencia racional son las que pueden desenvolverse con éxito.

De modo sucinto, tal como lo señala Malpica (1996), la Educación independiente del nivel del cual se trate, debe primeramente incorporar y potenciar los recursos propios del estudiante y conducirlos en concordancia y pertinencia con los conocimientos adquiridos y con aquellos por adquirir.

Los aportes de la Educación Superior ya no deben centrarse en conocimientos específicos y generales como eje fundamental, sino más bien que el núcleo de atención sea de un tipo de Inteligencia que no corresponda a la racional; muy por el contrario que sea la portadora de las Competencias Emocionales, es decir, de aquellas capacidades tanto personales como sociales

del comportamiento que faciliten el aprendizaje y la superación de dificultades y con ello la adquisición de logros efectivos y reales en los estudiantes.

En este marco, tal como lo propone Parra (2006) el reto y desafío de toda Universidad es lograr un modelo educativo centrado en el aprendizaje, en los intereses de los estudiantes para formarlos con las características que satisfagan sus propias expectativas y las de sus futuros empleadores, con el propósito de dar respuesta a una sociedad y un mundo de trabajo en constante cambio. El modelo propuesto toma su sustento en los argumentos y contundentes fundamentos del Informe Delors UNESCO (1996). En la **Figura 3** se presenta esquemáticamente el paradigma en cuestión:

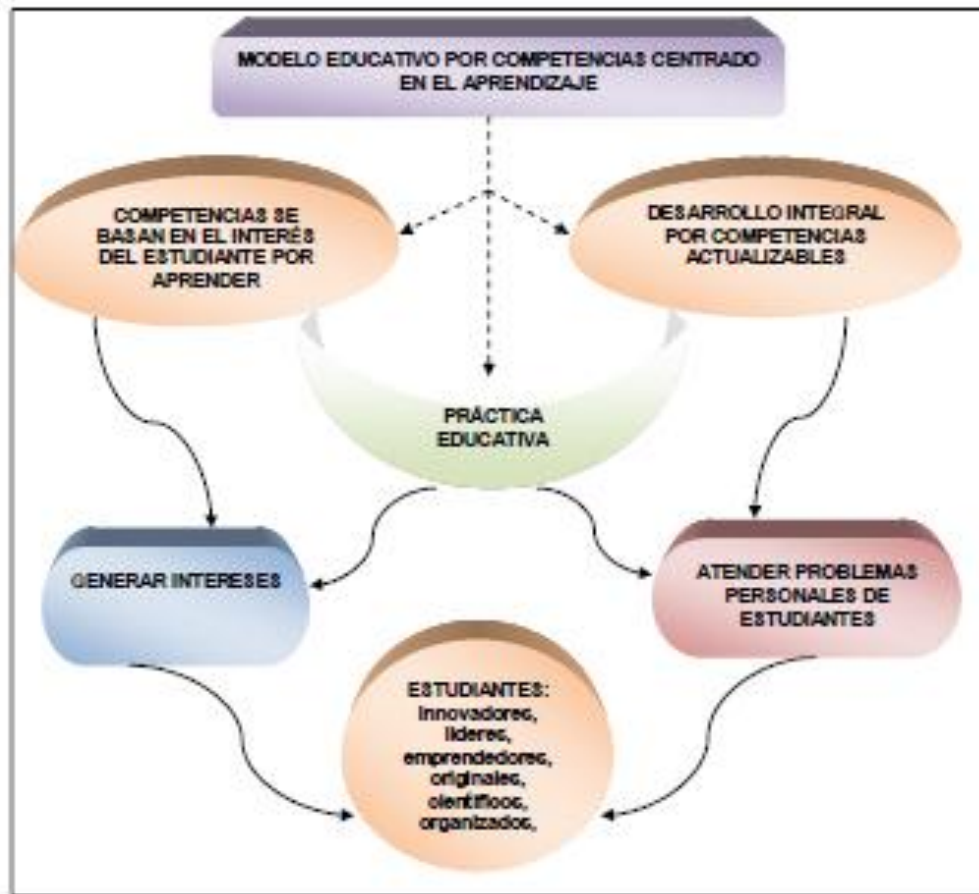


Figura 3. Modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje (Parra, 2006)

En el ámbito educativo, los modelos centrados en el aprendizaje y en los estudiantes implican que las Competencias Emocionales se convierten en una herramienta que facilita el manejo de los estados de ánimo, actitudes, conductas y reacciones negativas que son producto de situaciones vividas en el hogar o en las instituciones educativas propiamente tales. Sin embargo, el reeducar y canalizar estos comportamientos emocionales mejora el

rendimiento académico de los estudiantes y los hace proactivos (Cooper y Sawaf, 1998; citados por Galvis, 2007).

El trabajo académico y las exigencias que éste conlleva exigen de los estudiantes universitarios la capacidad de regular sus emociones con el objeto de facilitar el pensamiento crítico; la de aumentar los niveles de concentración; la de controlar los impulsos negativos y agresivos; para disminuir los niveles de estrés (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; citado por Jiménez y López – Zafra, 2009).

1.2.2. A nivel Laboral

El mundo laboral actual requiere de un personal y de profesionales preparados, que tengan dominio de la totalidad de los saberes teóricos, prácticos y actitudinales – valóricos y no sólo de alguno de ellos.

La importancia de la implicación de cada uno de estos saberes durante la preparación y formación de la persona dice relación con la aplicación, dirección y enfoque que presente el proyecto de educación formal. En este sentido, se entiende por Saber Hacer (saberes prácticos): los procedimientos técnicos que corresponden a los conocimientos específicos de la disciplina; y a su vez, los conocimientos metodológicos que comprenden las aptitudes para llevar a cabo cada uno de los procedimientos solicitados. El Saber Conocer

(saberes teóricos): todos los conocimientos y fundamentos teóricos incorporados. Finalmente, el Saber Ser (saberes actitudinales y valóricos) comprende las actitudes e intereses que instan al individuo a tener convicciones y a asumir responsabilidades; además de tener la predisposición y la motivación para establecer relaciones interpersonales duraderas a través de un comportamiento colaborativo (*Saber Estar y Saber Convivir*) (Luna, 2002).

El mercado laboral exige una sinergia permanente entre el mundo laboral y el mundo educativo, y esto es así porque cada vez existen mayores demandas y presiones por el logro de niveles más elevados de producción y rendimiento. En estas circunstancias, se requiere un personal técnico o profesional que sea capaz de gestionar la sociedad del conocimiento y el capital humano e intelectual; para ello no sólo debe ser poseedor de mucho conocimiento y experiencia práctica sino que de Competencias Emocionales Personales que incidan sobre las relaciones humanas positivamente, en suma, favoreciendo el ambiente de trabajo y su desempeño (Luna, 2002).

Para el mundo empresarial, es una condición básica, el poder aplicar el concepto del “Triángulo de Competencias” según lo explica Luna (2002). Esta visión es una interpretación singular de cómo interactúan los conocimientos, las habilidades y las actitudes en diferentes contextos y situaciones que le

proporcionan a la persona la capacidad de escoger y aplicar reacciones comportamentales adecuadamente en función de los requerimientos, tanto en el ámbito laboral, social, como personal y académico. Este concepto se clarifica bastante al saber que es un triángulo equilátero, vale decir, sus tres lados son iguales, entonces, esto implica que existe un equilibrio en el trío de dimensiones, y se concluye en consecuencia, que una persona competente es aquella que manifiesta equidad en los elementos mencionados (Ver **Figura 4**).

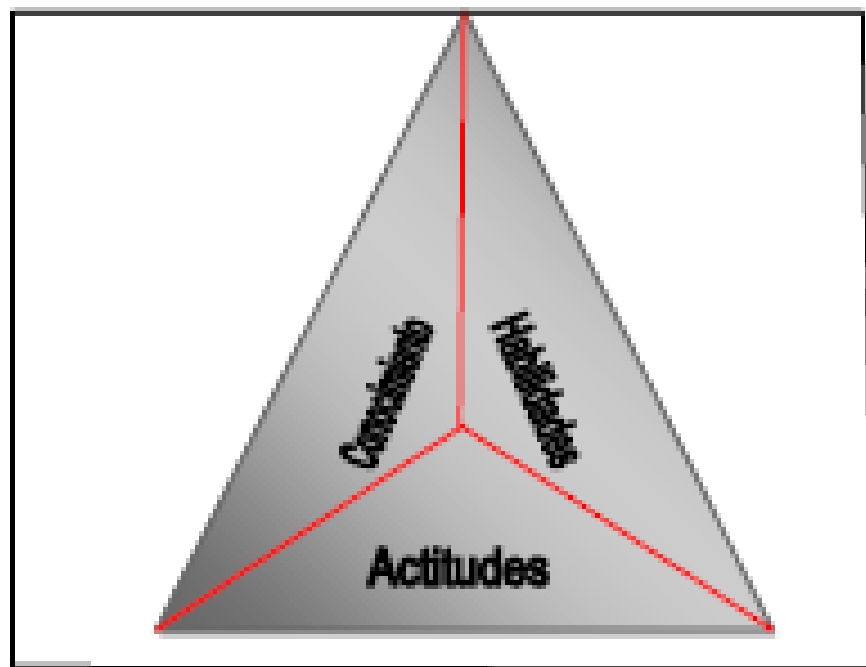


Figura 4. Triángulo de Competencias (Luna, 2002).

Hay algunos aspectos interesantes de considerar en relación con lo que refleja el “*Triángulo de Competencias*”. Por un lado, se debe tener siempre

presente que si es necesario acrecentar aquellas dimensiones que se requieren según el trabajo que se desempeñe, no ocurra este aumento en detrimento o descuido de las otras y, por otra parte, las actitudes son la base de las otras dos dimensiones, por lo tanto, el pilar *Saber Ser, Estar y Convivir* son fundamentales para llevar a cabo cualquier actividad o trabajo.

En el caso del profesional de la Kinesiología es fundamental el empoderamiento y desarrollo de todos los indicadores de las Competencias tanto Intrapersonales como Interpersonales, pues se mueve en el complejo mundo de los Servicios de Salud tanto privados como públicos, atendiendo a un sinnúmero de pacientes con diversidad de patologías, lesiones y disfunciones. Todo esto indica que aunque en las Universidades existe lo que se conoce como “currículum oculto” donde se trabajan parcialmente las Competencias Emocionales, resulta evidente que es muy necesario incorporarlas en igualdad de condiciones académicas con respecto a los pilares del Saber y Saber Hacer.

En estas circunstancias, Poblete (2003) indica que las competencias deben tomar como inicio o base las motivaciones, actitudes y valores que van a establecer la direccionalidad de las actividades profesionales de los universitarios. En consecuencia, establece un modelo de competencias

necesario para que las personas enfrenten los puestos de trabajo en forma óptima (Ver **Figura 5**):

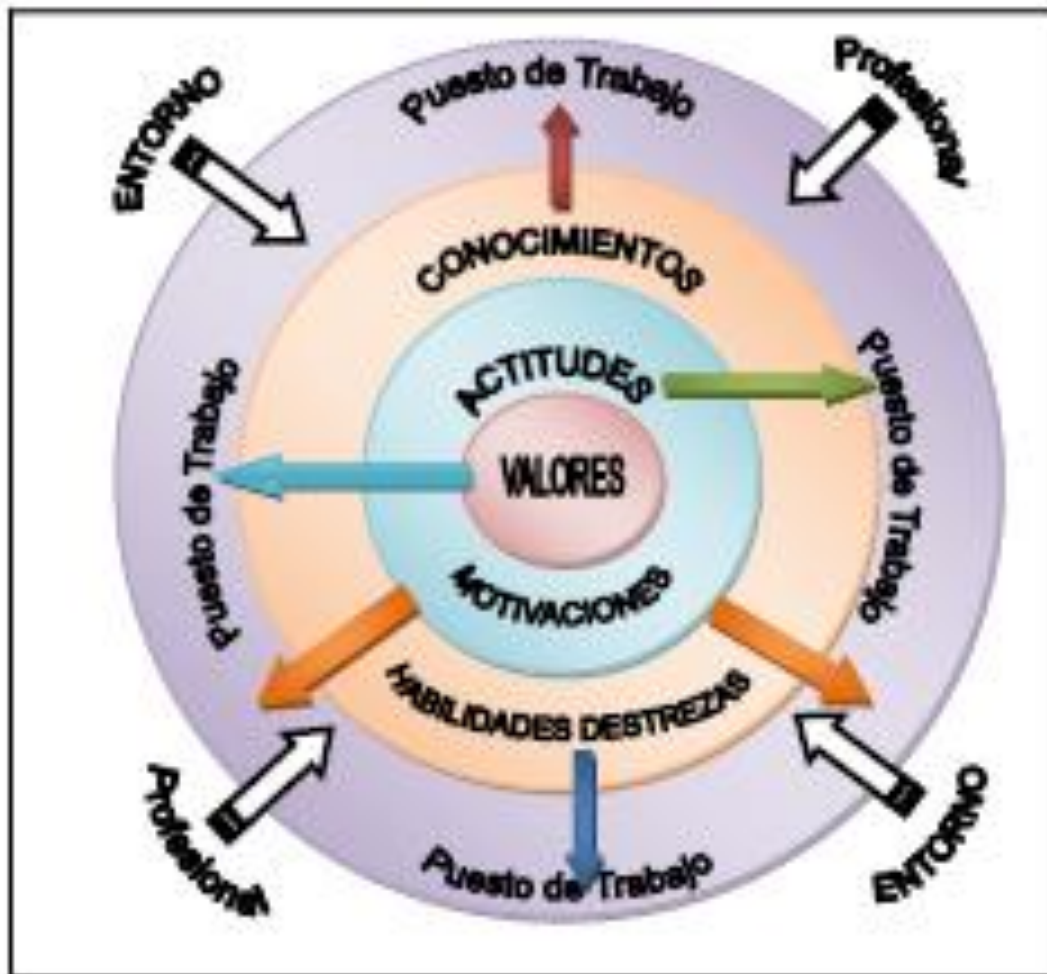


Figura 5. La enseñanza superior basada en competencias (Poblete, 2003)

Como ya se ha mencionado, existen argumentos lo suficientemente convincentes acerca de lo esencial del manejo de las Competencias Emocionales para obtener el éxito en las diferentes profesiones sean técnicas o

científicas. Según Goleman (1996) el hecho de ser excelente más que de las capacidades cognitivas, de las competencias emocionales. La interpretación que se puede ofrecer a esta aseveración del autor se explica a través de la capacidad de auto-gestionar los recursos socio – emocionales que posee una persona en función de cómo se relaciona consigo mismo y con los demás. Esta condición es altamente valorada por los empleadores y se reconoce como una de las características que presentan los “trabajadores o profesionales estrella”.

Goleman (1998) en su proceso investigativo ha recogido precisamente todas aquellas características que los empleadores requieren de su personal. Estas capacidades son:

- Adaptabilidad a los cambios y situaciones difíciles,
- Respuestas creativas ante conflictos, obstáculos o contratiempos,
- Iniciativa en las tareas y actividades encomendadas,
- Motivación para conseguir los objetivos propuestos acorde a las metas de la institución,
- Influencia y persuasión en disputas y situaciones conflictivas,
- Capacidad para liderar en los equipos de trabajos,
- Formar y trabajar en equipo,
- Ser catalizador del cambio,
- Saber escuchar, aconsejar y comunicarse oralmente,

Aprovechamiento de la diversidad,

Empatía,

Autoconfianza, autocontrol, autoconciencia,

Facilitador del desarrollo de los demás,

Eficacia grupal e interpersonal y

Cooperación y predisposición a participar activamente.

1.2.3. A nivel de la salud emocional de los estudiantes

Hoy por hoy, un estudiante se considera exitoso cuando manifiesta un equilibrio psicológico, es decir, un balance positivo entre las competencias socio – emocionales y cognitivas con rasgos de personalidad definidos. Este equilibrio debe ser cultivado a partir de los primeros años de vida (Moral de la Rubia, 2006). En la medida que se consolida el balance psicológico en el individuo, éste logra una adecuada salud emocional y un desempeño elevado en lo académico, laboral, social y profesional, que se traduce en una vida plena.

Extremera y Fernández – Berrocal (2004b) consideran que es necesario incluir en los sistemas educativos programas de educación emocional Intrapersonal e Interpersonal, con la finalidad que los estudiantes experimenten y reconozcan sus sentimientos y estados afectivos, controlen y

reparen emociones negativas, incentiven y prolonguen estados emocionales positivos, integren lo afectivo a lo cognitivo. De esta forma, se puede conseguir una fluidez emocional y en consecuencia, una adaptación saludable y productiva frente a cada una de las etapas por las cuales pasan a lo largo de sus vidas. Además, estos aprendizajes facilitan el manejo del estrés emocional y de todas aquellas conductas disruptivas que perjudican sus relaciones sociales.

Los estudios realizados por Damasio (1996; 2001); Fernández-Abascal y Palmero (1999); LeDoux, (1999); y Vidal, (2000) demuestran la influencia de las emociones sobre el sistema nervioso y de éste sobre el sistema inmunológico. Esta vinculación física permite entender que si el desarrollo emocional es adecuado, los dos sistemas mencionados funcionarán correctamente. En efecto, las emociones negativas provocan inmunodepresión, en tanto, las positivas como el optimismo, la esperanza, etc., potencian el sistema inmunológico y fomentan una buena salud y bienestar generalizado.

Asimismo, se ha puesto de relieve que una armonización de las Competencias Emocionales constituye una herramienta preventiva para reducir la vulnerabilidad ante la ocurrencia de estados disfuncionales (Ibarrola, 2003; Bisquerra, 2000); mientras que un elevado manejo emocional, es indicador de un mayor bienestar psicológico, es decir, un estado que fomenta

la disminución de niveles de ansiedad, depresión y pensamientos e ideas destructivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Ciertamente, Goleman (1998) advierte que algunos estudiantes logran un óptimo desempeño académico sólo por medio del uso de sus capacidades intelectivas y cognitivas; no obstante, manifiestan un comportamiento emocionalmente incompetente que no les permite integrarse de manera satisfactoria a los grupos y menos aún vincularse afectivamente con los otros por no tener desarrolladas sus Competencias Intrapersonales que influyen directamente sobre las Interpersonales. En estas circunstancias, éstos pueden generar conductas de introversión excesiva o de sintomatología ansiosa, depresiva y agresiva, las cuales al no tener los mecanismos que las modulen y las reparen, les producen niveles crecientes de frustración y disconformidad hacia sí mismos. Por otra parte, se pone de manifiesto que si estos comportamientos no se reparan a tiempo, no tiene ninguna importancia el óptimo rendimiento académico alcanzado, porque en estas condiciones no están totalmente preparados para incorporarse al mundo laboral con las exigencias y gran competitividad existente. Incluso, es probable que se acentúen las conductas anómalas hasta transformarse en patologías (Extremera y Fernández – Berrocal, 2004a). En torno a esto, es claro que no se debe llegar a estos niveles, pues las personas están dotadas de todas las competencias

definidas por Gardner (1993); el desafío de la educación es desarrollar cada una de sus competencias socio – emocionales para obtener una formación integral como personas (González y Wagenaar, 2003).

Cada día que pasa es más evidente que el éxito general y el bienestar que pueden lograr las personas puede deberse al desarrollo y correcto aprendizaje de las Competencias Sociales y Emocionales que les permite enfrentar productivamente los cambios vitales, porque de esta manera, disminuyen las posibilidades de cursar problemas de salud mental (Humphrey Nahrgang y Morgeson, 2007) e incrementar claramente el bienestar psicológico y las relaciones Interpersonales (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008).

En resumen, el interés por los efectos de las Competencias Emocionales en la salud de las personas, ha generado una tremenda inquietud en los investigadores que ven en esta área un recurso fértil y de gran utilidad para el desarrollo integral del ser humano. Es un hecho que las Competencias Intrapersonales e Interpersonales marcan una especial relevancia en la vida familiar, en la vida de estudiante, en la vida en pareja, en la vida laboral y social. En este sentido, el desarrollo y conocimiento de las habilidades sociales y emocionales habilita a la persona para vivir sana y equilibradamente, le

permite resolver eficazmente problemas complejos sin interferir en su postura y visión positiva ante la vida (Bisquerra y Pérez, 2007).

1.3. Antecedentes acerca de las competencias emocionales y la edad y género en estudiantes universitarios

1.3.1. Competencias Emocionales y Género

En los últimos años, se ha generado una explosión de investigaciones acerca de la Inteligencia Emocional y las Competencias Intrapersonales e Interpersonales. La mayoría de ellas asociadas al descubrimiento de las características y talentos del perfil emocional del personal administrativo que postula a cargos en el mundo empresarial (Goleman, 1998).

Sin embargo, recientemente se han iniciado estudios en estudiantes universitarios centrados en el papel que juegan las Competencias Emocionales en el bienestar psicológico de ellos (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003). Precisamente, estos psicólogos ibéricos pesquisaron en una muestra de estudiantes universitarias españolas, una relación muy positiva entre las Competencias Emocionales de éstas con su nivel de Empatía, en tanto, una relación negativa asociada con el grado de inhibición emocional.

La investigación desarrollada por Brackett, Mayer y Wagner, (2004) demuestra que la muestra femenina de su estudio alcanzó niveles elevados de Inteligencia Emocional y Competencias Emocionales en comparación con los niveles bajos alcanzados por la muestra masculina. Esta diferenciación, además señaló que los hombres tenían una pobre percepción y asimilación, factores relacionados con un mayor consumo de alcohol, drogas ilegales, y un incremento en los enfrentamientos físicos agresivos con amigos y comportamientos adictivos y erráticos. En cambio, las mujeres manifestaron conductas afectivas, elevados niveles de percepción, asimilación y regulación emotiva.

A su vez, el proyecto de investigación realizado por Alda et al. (2002) en la Universidad Católica del Norte en los estudiantes de primer año de las carreras de Psicología, Contador Auditor – Contador Público e Ingeniería Comercial identificó desde el punto de vista del género que la muestra femenina de la carrera de Ingeniería Comercial presentó diferencias significativas en Autoconciencia Emocional e Integridad con respecto a la muestra masculina. En la carrera de Contador Auditor – Contador Público, las diferencias significativas en Iniciativa, Orientación al Servicio, Autoconfianza, Orientación al logro, Catalizador de cambio, Comunicación, Flexibilidad, Manejo de conflictos, Influencia, Liderazgo y Trabajo en equipo favorecieron

abiertamente a los hombres, no así a las mujeres. En la carrera de Psicología se observó que las diferencias significativas en Orientación al logro, Integridad, Autocontrol, Empatía, Conciencia organizacional, Orientación al servicio, Comunicación, Construcción de lazos y Trabajo en equipo estuvieron a favor de las mujeres y el indicador Influencia favoreció a los hombres. En términos generales, la investigación demostró que las mujeres tuvieron más dominio en los indicadores de Autoconciencia, Integridad, Empatía y Orientación al Servicio; en cambio en los hombres, el predominio fue en Autoevaluación precisa, Integridad y Empatía.

El estudio fue efectuado en dos Institutos de Educación de Málaga por Extremera y Fernández-Berrocal (2002), y su objetivo fue determinar la relación existente entre los niveles de Inteligencia Emocional y la sintomatología ansiosa y depresiva, así como la supresión de pensamientos negativos. El análisis de las diferencias entre el género femenino y masculino indicó que las mujeres ponían mucha atención a sus emociones, tenían mayor propensión a síntomas de ansiedad, un mayor predominio de estados depresivos y supresión de pensamientos lo que les provocaba un desequilibrio psicológico – emocional. En cuanto a los hombres, éstos manifestaron una mayor Reparación emocional, menores niveles de ansiedad y depresión, y mejor salud psicológica.

Autores como Grewal y Salovey (2006); Feldman, Lane, Sechrest y Schwartz, (2000); Garaigordobil y Galdeano, (2006); Sunew, (2004); Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, (2001) mencionan que el género femenino es eminentemente más emocional que el masculino. Desde sus primeros años de vida, la mujer es incentivada en sus afectos y apegos emocionales, debido a la socialización con los sentimientos intrafamiliares. Emocionalmente, se las considera más expresivas, empáticas, perceptivas, comprenden mejor las emociones de los demás y manejan mejor las Competencias Intrapersonales e Interpersonales (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, Latorre, 2008).

La generalidad muestra que tanto las madres como los padres hacen una clara diferencia en el discurso emocional que emplean para una hija que para un hijo. En el caso de las niñas, la díada padre/madre es más detallista en los sentimientos y emociones cuando describen situaciones particulares, situación que no ocurre con los niños (Sánchez et al. 2008). Otro aspecto importante es el desarrollo temprano y la madurez de la habilidad verbal de las niñas en comparación con el de los niños. Esta habilidad las capacita para expresar sus emociones y conectarse en mayor medida con su mundo emocional. Mientras que los niños culturalmente son educados para no expresar sus emociones.

Eisler y Blalock (1991) informan que los hombres expresan sus emociones pero lo hacen de un modo diferente que las mujeres, lo hacen en

menor grado y con un lenguaje más escueto y con menos intensidad. En cambio, ellas se conectan vívidamente con sus sentimientos y emociones y las comunican con todos los detalles e intensidad que les provocan. El género femenino a su vez manifiesta mejores niveles en los factores Interpersonales, Empatía, Responsabilidad Social y Autoconciencia emocional. Para y Fernández-Berrocal (2004a), los hombres tienen mayor control de los impulsos y tolerancia al estrés que las mujeres. Una explicación para ello es la escasa capacidad que tiene el género femenino para manifestar la ira, la internaliza demasiado y esto le produce un pensamiento recurrente de la situación y sentimientos de frustración y tristeza. Los hombres externalizan la ira y responden rápidamente, liberando las tensiones y el estrés.

1.3.2. Competencias Emocionales y Edad

Goleman (1996, 2001) sostiene que la Inteligencia Emocional y sus Competencias Intrapersonales e Interpersonales experimentan un incremento progresivo en la medida que aumenta la madurez y la edad de la persona. Claro está que en algunas ocasiones puede ocurrir que la madurez sea tardía con relación a la edad.

Los aportes proporcionados por Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001) señalaron que los adolescentes australianos entre 13 y 15 años presentaban un

elevado nivel de Inteligencia Emocional con sus respectivas competencias. También manifestaban una mayor capacidad para desarrollar y mantener relaciones interpersonales, tenían mayores redes sociales, mejores habilidades en la detección de expresiones emocionales en los demás, en comparación con aquellos adolescentes que alcanzaron un nivel bajo de Inteligencia Emocional, siendo éstos propensos a comportamientos disruptivos y antisociales.

Al observar estos resultados y los obtenidos por Lopes, Salovey y Straus (2003) en una muestra de estudiantes norteamericanos, se concluye que los resultados fueron muy similares. Las evidencias halladas mostraron claramente que a mayor desarrollo y conocimiento de sus Competencias Emocionales, mayores fueron sus habilidades Interpersonales.

Ugarriza (2001) al aplicar el Inventario de Cociente Emocional de Bar – On (I – CE) a una muestra de 1996 de damas y varones entre 15 y 55 años y más obtuvo que tanto hombres como mujeres alcanzaron mayor Cociente Emocional en la medida que sus edades aumentaban

2. El constructo Personalidad Eficaz

La personalidad eficaz es un constructo que el Grupo de investigación interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido por los profesores Martín del Buey de la Universidad de Oviedo y

Martín Palacio de la Universidad Complutense de Madrid viene desarrollando de forma ininterrumpida desde el año 1996.

A este grupo de investigación se han ido incorporando a lo largo de estos diecisiete años profesores y alumnos egresados de distintas universidades españolas y latinoamericanas con las que mantienen un interesante y fructífero intercambio de ideas y actividad.

Actualmente el equipo está formado por más de quince investigadores de forma directa o indirecta.

A lo largo del amplio periodo de desarrollo del constructo (1996-2013) se han ido sucediendo distintos acercamientos en torno a la definición de Personalidad Eficaz.

El primer acercamiento se hace en el año 2000 en el IX Congreso Internacional de Infancia y Aprendizaje donde los profesores Martín del Buey y Álvarez (2000) presentan el denominado Programa Integrado de Acción Tutorial.

Un segundo acercamiento de mayor envergadura se produce en el año 2001 mediante la publicación de seis amplios trabajos en torno al constructo personalidad eficaz realizado por el equipo GOYAD.

El primero de estos trabajos estuvo destinado al marco conceptual del constructo (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-

Benítez y Álvarez-Fernández, 2001a). Y los siguientes dedicados a cada una de las categorías en que se diversifica el constructo, a saber:

Fortalezas del yo que comprende las dimensiones de: Autoconcepto y Autoestima (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001b, 2001c).

Demandas del yo: motivación, atribución y expectativas (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001d);

Retos del Yo: afrontamiento de problemas y toma de decisiones (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001e);

Y finalmente *Relaciones del yo*: Empatía, asertividad y comunicación. (Martín del Buey, Martín Palacio, Granados, Juárez, García-Benítez y Álvarez-Fernández, 2001f, 2001g).

Con posterioridad a estas formulaciones las revisiones en torno al constructo se han sucedido.

En el 2008 se presentó una revisión del constructo en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en Oviedo (Martín Palacio, González-Calleja, Fernández, Dapelo, Marcone, Bermúdez y Martín del Buey, 2008).

En 2009 se presentaron nuevas aportaciones en torno al constructo eficaz en la línea del marco de las competencias (Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández, 2009); en su relación con el aprendizaje (Martín Palacio, Martín del Buey y Fernández 2009); y en relación con el concepto de madurez (Álvarez-Fernández, Martín Palacio y Bermúdez, 2009).

Pero es en el año 2012 cuando se hace una revisión completa de los fundamentos del constructo en base a una recapitulación de las publicaciones y trabajos realizados hasta ese momento.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012a) coordinan un extenso trabajo recopilatorio de todos los avances desarrollados en torno al constructo personalidad eficaz bajo el título de “Competencias personales y sociales: Personalidad eficaz”.

Se dedican varios apartados donde se aporta información referente a los avances en torno al marco conceptual, las dimensiones del constructo, la evaluación del mismo y los programas desarrollados.

2.1. Concepto de Personalidad Eficaz

La definición más reciente y que se transcribe aquí es la que formulan a mediados del 2012 los profesores Martín del Buey y Martín Palacio:

“Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).” (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012b).

En esa definición están implicados varios conceptos relacionados entre sí formando un conjunto compacto. Por eso se la puede denominar como una definición multidimensional.

A juicio de los autores, el aporte de esta definición a la investigación psicológica, es la selección fundamentada de todas las dimensiones que integran el constructo y las relaciones estrechas que se establecen entre ellas.

Cabe preguntarse la denominación de eficaz frente a la posible denominación de eficiencia y efectividad. La pretensión del Dr. Martín del Buey es englobar los tres en uno, entendiendo que una persona eficaz lleva

implícito la eficiencia y la efectividad. Pues, no hay eficacia sin eficiencia ni efectividad.

La eficiencia y la efectividad son dos adjetivos de naturaleza cuantitativa que están asociados al concepto de competencia.

Una alta eficiencia depende de seguir estrictamente los lineamientos de la planificación. Pero es conocido que la planificación debe ser flexible, pues existen variables influyentes, especialmente las del entorno que producen cambios que de no poderse actuar en ellos podrían producir el fracaso. Es en estas contingencias donde la eficacia se impone.

La efectividad es la cuantificación del cumplimiento de la meta, no importa si ésta se logra en forma eficiente. En algunos casos, se acepta la efectividad como el logro de una meta acertadamente seleccionada en el proceso de planificación.

En consecuencia los tres conceptos quedarían secuenciados de la siguiente forma. Siempre y cuando se tomen como referencia las siguientes acepciones:

Eficacia: “Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. Se le anexa el concepto de eficaz.

Eficiencia: “Empleo de los mejores medios posibles para conseguir la meta esperada”. Aplicable preferiblemente, salvo contadas excepciones, a personas y de allí el término eficiente. Se le anexa el concepto de eficiente.

Efectividad: “Cuantificación del logro de la meta”. Se le anexa el concepto de efectivo.

Es decir, la eficacia se completa con eficiencia y efectividad. La eficacia es la capacidad para conseguir metas esperadas que se manifiesta con un empleo adecuado de medios y una obtención de las mismas.

En resumen: *una persona eficaz es una persona con capacidad para lograr el efecto que se desea o se espera (eficacia) empleando los mejores medios posibles (eficiencia) y obteniendo los resultados previstos (efectividad).*

Así, cuando se habla de personalidad eficaz siempre se entiende vinculada a estos tres conceptos. Una eficacia lleva implícita la eficiencia y la efectividad.

2.2. Las dimensiones del constructo

La definición dada lleva implícita los siguientes rasgos constitutivos del constructo personalidad eficaz o competente

- Autoconcepto

- Autoestima
- Motivación
- Expectativas adecuadas
- Atribución de causalidad
- Afrontamiento de problemas
- Toma de decisiones
- Empatía
- Asertividad
- Comunicación

Estos rasgos constitutivos de la personalidad eficaz se agrupan en cuatro categorías en torno al yo que fueron sugeridas en su momento por el profesor Rodolfo Marcone Trigo de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso Chile.

2.2.1. Las fortalezas del Yo

La primera Categoría se denomina “*Fortalezas del Yo*” y recoge dos dimensiones importantes: el autoconcepto y la autoestima que dan respuesta a la pregunta existencial ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro? Se considera esta

primera dimensión como el pilar donde se apoya toda la fuerza de una personalidad eficaz (Martín del Buey y Martín Palacio 2012c).

El **autoconcepto** se entiende como un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente o hace respecto a sí mismo. Es una actitud.

La autoestima es la dimensión afectiva del autoconcepto. Supone o se entiende como la resonancia que la dimensión cognitiva tiene en el ego. Esta dimensión es la valoración que hacemos de lo que tenemos de positivo y negativo en nosotros mismos generando en nosotros un sentimiento favorable o desfavorable.

2.2.2. Las Demandas del Yo

La segunda categoría del constructo personalidad eficaz se ha denominado “Demandas del Yo” y agrupa las dimensiones de: motivación de logro, atribuciones o locus de control y expectativas. Esta segunda categoría, da respuesta a la pregunta existencial de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa?

Parece sugerente la organización de los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) de estas tres dimensiones:

Consideran las tres dimensiones dentro de un continuo temporal. El presente es la motivación, el futuro la expectativa y el pasado la atribución.

Por lo que respecta al presente se puede hablar de una determinada dimensión vital que configura a la persona y la impulsa a la acción. Es la motivación como causa determinante del comportamiento humano y, cómo no, de una conducta eficaz. Respecto a esta dimensión es sugerente la clasificación que hacen sobre la motivación humana tomando como referencia una amplia revisión bibliográfica.

Su propuesta se centra en clasificar todos los posibles motivos humanos, por variados que aparezcan, dentro de una de estas seis categorías o búsquedas generadoras de comportamiento: Seguridad, Afecto, Bienestar, Orgullo, Novedad y Economía (SABONE) (Pizarro, Martín Palacio y Di Giusto, 2011) y que en la actualidad han renombrado bajo los nombres de Certeza, Autoestima, Salud, Autoconcepto, Cambio y Administración (CASACA).

Cada una de los motivos planteados se encuentran fundamentados en numerosos estudios, entre los que destacan como más relevantes el grupo de Investigación Internacional MOW (1987), Super (1970), Yates (1990), Elizur, Borg, Hunt y Magyari (1991), Holt y Keats (1992), Harrington y O'Shea (1993), Bozhinova, Jiliova y Georgieva (1994); Katz (1988), Jensen (1993),

Rokeach (1973) y Schwartz (1999) y por último, el cuestionario MIQ-*Minnesota Importance Questionnaire* (Gay, Weiss, Hendel, Dawis y Lofquist, 1971) definido por seis factores que son interpretados como motivos Éxito, Confort, Estatus, Altruismo, Seguridad y Autonomía.

Pero con independencia de este catálogo de motivaciones, Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) consideran pertinente una clasificación que habla de posturas motivacionales básicas en el comportamiento humano. Se refieren a la propuesta relacionada con las motivaciones básicas implícitas en cualquier comportamiento humano.

Motivación por la tarea determinada por aquellas personas que se interesan por lo que hacen y es el propio interés generado por el contenido de la materia lo que mantiene su nivel de actividad.

Motivación por conseguir éxito existente en aquellas personas cuya pretensión es obtener éxito a costa de lo que hacen sin que el interés por lo que hacen sea, en ese caso, lo prioritario.

Motivación por evitar el fracaso existente en aquellas personas cuya pretensión vital es evitar en todo momento situaciones conflictivas o insatisfactorias en las que pueda haber el mínimo atisbo de crítica o sensación de fracaso o ridículo.

Para ellos, las posturas motivacionales básicas están presentes con mayor o menor intensidad en las seis motivaciones humanas que se han descrito anteriormente. Su presencia en cada uno de esos seis motivos solamente es cuestión de intensidad, es decir, el motivo básico de seguridad presente en todo ser humano, lo puede proporcionar el interés que despierta la tarea en sí, la consecución de un determinado reconocimiento o la evitación de un determinado castigo. Una sola motivación básica o las tres simultáneas con igual o mayor/menor peso. Y así se puede señalar lo mismo respecto a los otros cinco motivos que se han expuesto anteriormente.

Los doctores Martín del Buey y Martín Palacio (2012a), creen que de las tres posturas motivacionales básicas la motivación por la tarea es la más plausible. Y por supuesto la que crea mayor felicidad y tranquilidad de ánimo. Es la menos competitiva y supone un reto de la persona consigo misma. Pero reconocen que está en proceso de extinción, es decir, conseguir que lo que uno hace guste y que este gusto sea el único motivo de la acción es excelente, pero con frecuencia es difícil de conseguir. Posiblemente una persona con características de eficacia, eficiencia y efectividad lo consiga haciéndolo compatible con los otros motivos y de forma especial con la segunda de las actitudes básicas: consecución de logro.

En la opinión de estos autores, una persona eficaz posiblemente no haga lo que quiere pero si quiere o logre querer lo que hace, ese es el éxito.

Los autores entienden que estas motivaciones vitales deben ser matizadas. Las principales matizaciones vienen impuestas por dos variables: *La variable contextual y la variable de no-exclusividad.*

Con respecto a la variable contextual: estas actitudes vitales posiblemente no son siempre transferibles a todas las circunstancias vitales. Es decir, que una persona en un determinado ámbito de actuación manifiesta una determinada actitud motivacional de interés por la tarea que no siempre será para todos los tipos distintos de tareas que acometa. Esto es un campo de investigación.

Con respecto a la variable de no exclusividad: una actitud motivacional básica no es excluyente o incompatible con otra actitud básica. Es decir, que una persona puede estar altamente motivada por la tarea pero esto es perfectamente compatible con el deseo de triunfar o de evitar situaciones embarazosas. Aquí se está hablando de prioridades en caso de elección.

Por lo que respecta al pasado se debe hablar sobre la atribución que hace la persona a los resultados de su actuación motivada. Aquí se está hablando de atribución de causalidad.

Para Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacer una buena atribución de causalidad al resultado de las propias acciones es un acto de inteligencia propio de una persona eficaz. Requiere mucha dosis de *fortalezas del yo*: adecuado autoconcepto y autoestima. Es un acto que igualmente requiere una justa templanza para ajustar en su medida la causa del éxito y en su caso, del fracaso. O del éxito parcial o del fracaso parcial. Aceptar el éxito es relativamente fácil, aceptar el fracaso quizás sea más complicado.

El estudio de la atribución es ya antiguo, se han investigado las posibles causas que determinan con carácter general la resistencia a dar una adecuada casualidad a los resultados de nuestras acciones. Sobre todo a aquellas que por no haber conseguido mediante ellas las metas pretendidas generan frustración.

Sobre la dimensión Atribución se ha escrito mucho, y parece ser que hay un gran consenso en lo que se ha escrito. Posiblemente sea Weiner (1972, 1986) el autor que fijó conceptos, aunque no el único.

Las cuatro dimensiones esenciales son:

El locus que hace referencia a la localización de la causa: externa o interna.

La estabilidad que se refiere a la naturaleza temporal de la causa que puede ser relativamente estable o puede cambiar una situación a otra.

Controlabilidad que hace referencia al grado de control voluntario que puede ejercerse sobre una causa.

Exclusividad que tiene lo que ocurre: es personal o se extiende a una población más numerosa.

Alonso Tapia y Sánchez García (1992) han elaborado la Escala EAT y Alonso Tapia, Montero y Mateos (1992) elaboraron el instrumento EMAII que de alguna forma están relacionadas con las teorías atribucionales anteriormente señaladas.

Los instrumentos diseñados por estos autores son útiles cuando se utilizan como diagnóstico previo para una actuación en cualquier programa. Conseguir que el sujeto sea capaz de hacer una ajustada y adecuada atribución a lo que le sucede va a constituir un punto de apoyo muy importante para el desarrollo de su personalidad y para un adecuado enfrentamiento con la realidad de cada día y con los problemas que le surjan en ese diálogo con ella. Una buena atribución supone un buen punto de partida para la resolución de conflictos.

Por lo que respecta al futuro se habla de la expectativa que tiene la persona de conseguir lo que se propone en base a la atribución que hace de sus posibilidades reales y del conocimiento que tiene de sí mismo e intensidad de su motivación.

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) consideran que son importantes las metas que la persona eficaz persigue y la posible atribución de causalidad que hace de sus logros y sus fracasos, no lo es menos la importancia que le concede a las expectativas que tiene en conseguir lo que se propone.

Sobre este tema se ha escrito mucho, y no sólo a partir de los postulados de Bandura (1997) relacionados con la creencia de autoeficacia.

Hasta tal punto se ha desarrollado la dimensión expectativa que es muy frecuente descubrir significativos trabajos en que se pondera y recalca la importancia de tener y desarrollar una postura positiva hacia lo que se pretende conseguir. Esta creencia ha cambiado posiblemente muchos planteamientos y estrategias en el campo educativo y empresarial.

Respecto a las expectativas, estos autores (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012c) clasifican las expectativas en dos apartados posibles. Expectativas de éxito y expectativas de evitación de fracaso. Como se puede observar, se centran en expectativas de consecución de una meta, sea positiva o evitativa.

Iniciar una actividad con una expectativa cero no es posible en sentido estricto, se hablaría posiblemente de patología o masoquismo, pero ya este aspecto constituye otra esfera no afín a la Personalidad Eficaz.

Alonso Tapia y Arce (1992) han desarrollado la escala de Expectativas de Control (ECO). Es una escala compleja en donde se exploran las expectativas de éxito o fracaso académico que tienen los estudiantes tanto en general en los estudios como de una forma concreta en las áreas de matemáticas, lengua española y ciencias sociales. Esta escala está constituida por nueve escalas que presentan las expectativas atribuidas al poder de otros, habilidad, aleatoriedad y esfuerzo personal. No cabe duda que estos niveles de expectativas están muy relacionados con las atribuciones de causalidad del pasado. Es posible que exista una correlación positiva entre atribuciones y expectativas aunque no se conocen estudios concretos al respecto. Como es deducible cualquier programa de intervención que se haga debe pasar necesariamente sobre correcciones a los niveles de expectativas negativos en los estudiantes tanto para su situación presente como su situación futura.

Acorde con estas conceptualizaciones la categoría ***Demandas del Yo*** debe tener en cuenta las tres dimensiones básicas de la misma: presente, pasado y futuro, o lo que es lo mismo, de actitud motivacional básica frente a las cosas, atribución de lo obtenido una vez realizado el comportamiento y expectativas de obtención futura.

2.2.3. Los retos del Yo

La tercera categoría del constructo se la ha denominado “*Retos del Yo*” y agrupa dos dimensiones: el afrontamiento de problemas y la toma de Decisiones. Responde a la pregunta igualmente existencial de ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿Cómo los resuelvo?

El afrontamiento de problemas y su resolución constituyen una de las acciones vitales más importante de la existencia humana y abarca todos los espacios de su actuación. Tiene implicaciones en los procesos cognitivos y en los afectivos.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) plantean en un mínimo marco conceptual que necesariamente empieza por ubicar el tema de afrontamiento y toma de decisiones dentro de un marco mucho más general como es el de la resolución de conflicto o problema.

Una característica de la personalidad eficaz posiblemente sea estar receptivo y concienciado de la existencia de dificultades. Y ante las mismas, dar soluciones pertinentes.

El análisis de la dificultad es la primera de las respuestas inteligentes que se espera de una persona eficaz. Pero antes de nada es convertir la dificultad en problema y no en conflicto.

Como señalan, el problema es la cara inteligente de la dificultad. Si por dificultad se entiende todo aquello que se presenta como inconveniente en el proceso de satisfacción de las motivaciones, lo más importante de cara a la continuidad del proceso es comprender y delimitar perfectamente todos los elementos que componen la dificultad.

Lo más normal y habitual es que la dificultad nunca se presenta de forma simple y llana, es decir, casi siempre se presenta confusa y difusa. Y aquí viene el acto inteligente de una persona eficaz que se centra en definir con claridad todos los elementos componentes de la dificultad. Es decir, hacer un correcto planteamiento del problema discriminando los elementos esenciales, sus partes y el alcance de cada una de ellas.

Si descubrir la etiología del problema es una parte importante, no lo es menos la medida que se toma para su solución.

Posiblemente muchos problemas no tengan una solución total y sí soluciones parciales y confortables. Debemos aceptarlo, pero lo que no es adecuado es optar por soluciones en falso.

Por solución de problemas o soluciones válidas en el contexto social de la vida real, hay que referirse al proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual un individuo identifica o descubre medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra cada día en la vida.

Este proceso incluye tanto la generación de soluciones alternativas como la toma de decisiones o elección conductual.

Una solución es una respuesta de afrontamiento o un patrón de respuesta que es efectivo en alterar la situación problemática y consecuentemente las reacciones personales propias para que no sea percibida a partir de ahí como un problema. Eso significa que maximiza las consecuencias positivas (beneficios) y minimiza otras consecuencias negativas (costes).

La efectividad de cualquier solución particular puede variar para diferentes individuos o diferentes ambientes, dependiendo de las normas, valores y niveles del solucionador del problema o de otras personas significativas que son responsables de juzgar la ejecución del que ha solucionado el problema.

En este proceso resolutorio es frecuente que se hable de fases. Cada componente, o fase, del proceso tiene un determinado propósito o función. Conjuntamente, se espera que cuando se apliquen componentes de una forma eficaz a un problema maximicen la probabilidad de descubrir y llevar a cabo la solución más eficaz. El orden de las etapas representa una secuencia lógica y práctica para el entrenamiento, y para una aplicación sistemática y adecuada. Este orden no significa que la solución del problema se desarrolle siempre en una secuencia unidireccional comenzando en la primera fase y terminando en

la última, sino que una buena solución del problema conlleva que el sujeto pase de una fase a otra y pueda retroceder a etapas previas antes de que complete el proceso.

Las distintas formas de acometer, que se han referenciado ha dado lugar a la formulación de estilos o tipos. Las clasificaciones tipológicas tienen un interés práctico, muy importante. Las tipologías definitorias de diferentes estilos son múltiples.

Los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) se inclinan por hacer la siguiente clasificación de posibles tipologías existentes a la hora de afrontar los problemas:

Tipo Positivo: utiliza la estrategia de concentrarse en el problema, analizando las causas que lo han provocado, reuniendo la mayor información posible de los datos que hay y buscando soluciones alternativas. “Coge el toro por los cuernos”.

Tipo Intropunitivo: echa la culpa a los demás de sus problemas. Descarga tensión en personas y objetos no amenazantes. Es una estrategia que lo único que hace es no resolver el problema. “Echa balones fuera”.

Tipo Hedonista: aplaza el problema para otro momento más propicio y en muchos casos espera que se resuelva por sí mismo. Lo olvida y se distrae con otras cosas.

Tipo Intrapunitivo: se culpabiliza de tenerlo y ser su causa. Se deprime. Se declara impotente. “Tira la toalla”.

2.2.4. La relaciones del Yo

La cuarta categoría del constructo se la ha llamado “*Relaciones del Yo*” y es un área integrante del constructo personalidad eficaz basado en el principio incuestionable que soporta toda la realidad del yo como ser social ineludible. Un yo eficaz no puede eludir esa situación. Todas sus eficacias están insertas en esa red social de la que no puede eludirse y en la que quiera o no está siempre implicado. Felizmente implicado. Pero que no está exenta de dificultades y de retos que necesariamente tienen que superar.

Se centra en tres dimensiones básicas: Capacidad comunicativa, empática y asertiva.

La intención es defender que en estas tres dimensiones es posible reunir o concentrar los amplios y extensos catálogos de habilidades sociales existentes.

Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacen referencia a varios autores que han abordado el tema de las habilidades sociales:

Gil Martínez (1997) recoge un amplio conjunto de estrategias de intervención pedagógica que fomentan el desarrollo de las actitudes y los

valores (educación de la autoestima y educación para la convivencia), hasta ahora, según él, insuficientemente tratadas y deficientemente conocidas.

Vallés y Vallés (1996) proponen su marco conceptual y realizan una exhaustiva revisión de los componentes más básicos implicados en las habilidades sociales. Para estos autores, el área de las habilidades sociales, como indican en su prólogo, ha sido objeto de numerosos estudios, investigaciones y aplicables a diferentes parcelas del comportamiento humano. Ha habido con todo, pese a su interés, dificultades de terminología, pareciendo en la actualidad un cierto grado de unanimidad en lo referido a la delimitación conceptual así como a las unidades de análisis de las habilidades sociales y a su consideración de que son conductas aprendidas que se adquieren a través de la experiencia y que se modifican.

Alonso Tapia (1995) define las habilidades sociales como comportamientos interpersonales verbales y no verbales, más o menos complejos. El autor considera que a través tales comportamientos las personas influimos en aquellos con los que interactuamos, obteniendo consecuencias favorables y evitando efectos desfavorables. Alonso Tapia (1995) ofrece un amplio listado de habilidades sociales incluidas en la mayoría de los programas de entrenamiento.

Martínez Pampliega y Marroquín (1997) sugieren que un programa de desarrollo de habilidades Sociales debe tener presente el importante papel que los factores cognitivos, afectivos y comportamentales juegan en la determinación del comportamiento.

Los planteamientos de los autores hasta aquí mencionados despiertan un especial interés pero a juicio de Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) les falta, o al menos no lo han descubierto, un marco conceptual de referencia más amplio.

Por lo mismo se interesan por lo que llaman la metacompreensión o los metacomponentes de las habilidades sociales.

Para ello acuden a la difundida y repetitiva teoría de la comunicación desde los postulados cognitivos. A su juicio, ofrece una plataforma lo suficientemente interesante para hacer una propuesta integradora de las *relaciones del yo*. Pero también ofrece una plataforma muy interesante de los fundamentos que ofrece la psicología social en relación a la etiología del comportamiento social. La unión de ambas consideraciones les permite fundamentar su aproximación a lo que han llamado las *relaciones del yo* dentro del constructo de la personalidad eficaz.

Pastor (1978) sugiere que en el estudio del comportamiento interindividual hay tres procesos básicos de conducta casi siempre presente en cualquier relación interpersonal:

El conocimiento del otro: percepción del otro o empatía.

La comunicación con él: comunicación.

La estima que se le tiene: atracción o rechazo.

Capacidad empática

La conducta empática tiene una fundamentación basada en la percepción interpersonal. Es un proceso complejo. Pero es necesario y prioritario como base de una relación del yo eficaz, eficiente y efectiva. La empatía es en definitiva la capacidad de comprensión que se debe tener de la persona percibida siendo un condicionante y en su caso determinante de las relaciones con ella. Establecer una buena comprensión o empatía es primordial y esa característica es una dimensión de singular importancia como característica básica de una personalidad eficaz. Por ello interesa entrar en sus aspectos más esenciales que normalmente no se abordan cuando se trata esta dimensión.

La capacidad empática es un proceso complejo de percepción y comprensión del otro que implica un adecuado y pertinente entrenamiento.

Existe una determinada precisión perceptiva que depende de una serie de factores que también han sido desarrollados por la psicología social.

No se han conseguido hasta el momento presente individualizar índices seguros de validez perceptiva, que consisten en el logro de conocimientos específicamente exactos sobre otras personas en aquellas facetas a las que se dirige la atención perceptiva de un observador.

Igualmente cabe decir de la constancia o fidelidad de la percepción. Por constancia, se hace referencia al problema de que quizás, la gente percibe a los demás con cierta exactitud sólo en algunas ocasiones o bajo algunos aspectos y que en consecuencia fluctúa en unas ocasiones u otras.

Tanto la validez como la constancia perceptiva pueden ser imputadas a una interminable lista de fuentes de variación. Entre ellas cabe destacar las siguientes: las características personales, el contexto situacional, y el tipo de percepción de que se trate.

Respecto al ajuste socio-emotivo se ha experimentado que un observador para verse libre de distorsiones subjetivas, necesita una buena puntuación en madurez afectiva y que podrá concretarse en la llamada estabilidad emocional y una satisfactoria sociabilidad. Se argumenta que las personas con problemas de ajuste emotivo desarrollan una exagerada

defensividad perceptiva y una anormal sensibilidad hacia determinados estímulos que distorsionan su percepción objetiva de los demás.

Finalmente respecto al sexo y a la edad, se ha demostrado que la edad relacionada con la complejidad cognoscitiva es un factor condicionante de la agudeza y precisión perceptiva del otro. Y en relación con el sexo, cabe decir que tradicionalmente se ha considerado a la mujer como más intuitiva y penetrante que el hombre, lo que hacía suponer que tenían una mayor perspicacia perceptiva. Las investigaciones experimentales no han encontrado diferencias significativas al respecto.

A modo de resumen se entenderá por empatía: una dimensión que entra dentro de la dimensión global de las habilidades sociales. Es una habilidad relacionada con la capacidad de ponerse en el punto de vista de la otra persona para intentar comprender sus acciones y conductas. En el extremo inferior del continuo nos encontramos aquella persona insensible que no se pone en el punto de vista del otro sino que es en cierto modo egoísta, sólo piensa en sí mismo; en el término medio del continuo nos encontramos a la persona simpática que se pone en el lugar del otro intentando pensar como ella pero desde su propio punto de vista (es el sentir con), y por último el extremo final tenemos el sujeto empático que (siente en), es decir, que se pone en la persona del otro.

Capacidad comunicativa

La conducta perceptiva que establece la base de una relación de mayor o menor empatía implica de forma simultánea una conducta comunicativa. Lo que una persona hace, su simple presencia o modo de estar ante otros, su imagen locuaz, gesticulante, muda, móvil o inerte, puede en cualquier caso ser percibida por los demás como señal estimulante que solicita de ellos determinadas reacciones.

La comunicación es una conducta de un organismo que sirve de estímulo para la conducta de otros. La comunicación interpersonal es omnipresente en la vida social humana y manifiesta la forma más inmediata, frecuente e integral de actuación psíquica.

Para Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) el enfoque de la comunicación tiene que plantearse sustancialmente desde la teoría cognoscitiva de la comunicación. Según esta teoría, la comunicación interpersonal es una verdadera producción creativa de significados por parte del emisor en la que participa activamente el perceptor. Esta comunicación simbólica tiene su origen en el pensamiento racional humano que constituye una verdadera alternativa específicamente distinta a la del aprendizaje animal. Mediante ella la persona es capaz de imaginar posibles conductas futuras, anticipando también imaginativamente su éxito o fracaso. Ello le permite de

antemano y antes de haber activado ninguna conducta, el aceptarlas o rechazarlas como significativas.

Cabe preguntarse por las *razones de la comunicación humana*. Como respuesta, se presenta un listado abundante a modo de motivos para ello. Se postula la pulsión exploratoria, la reducción de incertidumbre, el conflicto cognoscitivo, la comunicación con gente similar, el deseo de poder, de prestigio, la extraversión, la revelación de la propia intimidad.

Enumeradas de forma muy sintética, las causas posibles de la comunicación humana. Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) hacen referencia a los *tipos de comunicación*: la verbal y la no verbal. En la primera consideran aspectos tales como la relatividad lingüística y el lenguaje connotativo. En la comunicación no verbal se considera el valor comunicativo de los contactos oculares, la distancia corporal, los gestos comunicativos entre otras cosas.

De todo lo expuesto se deduce que una persona eficaz debe poseer habilidades comunicativas de especial relevancia en el sentido y profundidad de lo que aquí se ha señalado. Y cabe igualmente decir que esas referencias que señala el desarrollo de un amplio catálogo de habilidades deben estar presentes en el buen saber hacer de una persona eficaz, eficiente y efectiva.

En síntesis, la comunicación se refiere al estilo en que la persona se relaciona con los demás según tenga o no facilidad de comunicación. Se refiere al hecho de que se intente integrar en grupos, se comunique, le guste estar con gente, o por el contrario no le guste relacionarse, sea tímido, introvertido, etc. De esta forma se construye un continuo cuyo extremo inferior es el sujeto con una alta sociabilidad que le gusta estar en grupos y relacionarse, el término medio que es el sujeto con una sociabilidad media y por último, el sujeto que no se relaciona, que tiene una sociabilidad baja.

Capacidad asertiva

Con los primeros intentos de definir qué es la conducta asertiva surgen inmediatamente las dificultades. Este vocablo tiene significación muy amplia y abarca una gran diversidad de conductas.

A pesar de la gran popularidad alcanzada por el término asertividad y por el entrenamiento asertivo todavía no hay una definición universalmente aceptada.

Hay unas ideas generales, normalmente aceptadas, pero nada más. Cada autor propone su visión personal tras la cual hay una filosofía implícita.

Otro problema que se plantea y que está pendiente es el referente a las **dimensiones** del concepto asertividad.

Existen varias propuestas.

La asertividad se compone de varias dimensiones. La clasificación realizada por Lazarus (1973) ha sido ampliamente utilizada. Su origen no es experimental pero no obstante ha habido últimamente estudios que han confirmado una parte de esta multidimensionalidad.

Las cuatro dimensiones propuestas por Lazarus (1973) son:

La capacidad de decir No

La capacidad de pedir favores o hacer peticiones

La capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos

La capacidad de iniciar, continuar y terminar conversaciones

Conducta Social y Asertividad

Se refiere al estilo que tiene el sujeto de relacionarse con los demás de forma que no la interrumpa. Así se pueden distinguir los estilos de relación agresivos, pasivos o asertivos que se relacionan con los estilos de liderazgo directivo, pasivo y participativo, respectivamente. En el extremo inferior del continuo está el estilo agresivo-directivo que intenta imponer sus criterios sobre los demás pisoteando los derechos de las otras personas, en el extremo medio el estilo pasivo que no impone de ningún modo sus opiniones sino que siempre actúa en base a lo que los otros decidan, y por último el extremo

superior de la escala que es el estilo asertivo- participativo que negocia con los demás de forma comunicativa y sociable sus opiniones contrastando y viendo puntos a favor y en contra en todas las posturas posibles.

En síntesis

Cuando los profesores Martín del Buey y Martín Palacio (2012a) formulan el constructo Personalidad eficaz están indicando que una persona eficaz o competente puede ser descrita por la presencia de diez dimensiones o rasgos. La presencia positiva de ellos hace que la persona pueda dar respuestas competentes y eficaces. Este catálogo de competencias concentrada en 10 pretende ser coherente, categorizado, relacionado entre si y fundamentado teórica y empíricamente demostrable.

2.3. La medición de la Personalidad Eficaz en contextos universitarios

La presencia de las dimensiones constitutivas del constructo personalidad eficaz ha sido objeto de medición a lo largo del extenso período de desarrollo del constructo.

Si bien es cierto que se han publicado cuestionarios consistentes que miden por separado o de forma diferenciada las dimensiones constitutivas del

constructo de personalidad eficaz, también lo es la inexistencia de un cuestionario único que las mida todas.

También hay que reconocer que en estos últimos años y con motivo de la difusión del constructo inteligencia emocional surgen en el mercado cuestionarios más integradores que tienen en cuenta algunas de las dimensiones que se contemplan en el constructo de la personalidad eficaz. Sin embargo, es posible observar que ninguno de esos cuestionarios encontrados reúnen en general todas las exigencias psicométricas requeridas en torno a fiabilidad, validez y normalización.

Para el Grupo de investigación GOYAD ha tenido especial interés el cuestionario de Psicoemocionabilidad desarrollado en la Universidad de Valencia por Rocabert (2003). Se ha utilizado en algunos casos para comprobar la validez externa de sus cuestionarios. Cabe hacer dos consideraciones importantes: el profesor Martín del Buey forma parte del Grupo de Investigación de Asesoramiento Profesores Universidad (GIAPU) en donde se ha desarrollado el citado cuestionario; la segunda consideración es que el ámbito de aplicación del mismo no abarca toda la población con la que trabaja el constructo Personalidad Eficaz.

A tales efectos se han construido diferenciados instrumentos de medición en base a variables edad y/o contextos educativos o no educativos.

Se han utilizado para su confección diferentes bancos de datos. Este hecho genera una clara diferenciación en los ítems que intentan medir las mismas dimensiones.

Inicialmente se acudió a baterías existentes en el mercado que medían algunas de las dimensiones del constructo. Se obtuvo una base de datos superior a los 400 ítems, que en sucesivos cuestionarios se redujeron a la mitad y finalmente a menos de una tercera parte. Esta base de ítems se utilizó para la confección de los cuestionarios dirigidos a población adulta en el campo empresarial.

Esta primera opción fue abandonada prontamente y se fue a la redacción directa de los ítems a través de formulación propia y sometimiento a juicio de expertos.

Para la confección directa de los ítems se han utilizados tres tipos de formulaciones distintas.

En la primera de las formulaciones se utilizó una pregunta directa relacionada con el grado de presencia de esa dimensión en el sujeto que responde.

En la segunda de las formulaciones se utilizó un descriptor de conducta relacionada con la dimensión objeto de evaluación, en la que el sujeto responde el grado de presencia en su comportamiento habitual.

En contextos de educación primaria se ha utilizado en algunos cuestionarios la técnica de escenarios para la formulación de los ítems. Esta ha sido la tercera opción.

La segunda opción ha sido la que más se ha empleado. En las tres modalidades se ha utilizado para su respuesta una escala Likert del 1 a 5.

Se presenta a continuación una relación de los cuestionarios existentes para Universitarios, los cuales se encuentran en Martín del Buey y Martín Palacio (2012d).

Se han elaborado un total de cuatro cuestionarios destinados a población de jóvenes estudiantes.

Se han diferenciado estos cuestionarios en función de la población a la que iba dirigido, bien española o bien chilena, y a su vez en función de si esos estudios de tercer ciclo estaban cursados por estudiantes de módulos profesionales o universitarios.

La relación de cuestionarios para esta etapa educativa es la siguiente: Cuestionario dirigido al ámbito universitario chileno y español que consta de 30 ítems (**CPE-U**); Cuestionario destinado a alumnos de primer año de ingeniería chilenos que está conformado por 25 ítems (**CPE-Ui**); Cuestionario dirigido a alumnos de formación profesional españoles con 23 ítems (**CPE-**

FP); Y un último cuestionario para alumnos chilenos que cursan módulos técnico-profesionales que tiene un total de 22 ítems (**CPE-TP/chi**).

2.3.1. Cuestionario Personalidad Eficaz -UNIVERSIDAD: CPE-U

Este cuestionario ha sido elaborado y publicado por Dapelo y Martín del Buey (2006) en la Revista de Orientación Educacional, y se ha adaptado a contextos españoles.

Al cuestionario resultante se le llamó PECED- Personalidad eficaz contextos educativos.

Se partió de una base de 84 ítems. Este conjunto de ítems fue sometido a juicio de expertos para la validación de su contenido y aplicado experimentalmente a una muestra conformada por 40 alumnos/as de tercer año de la Titulación de Pedagogía de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha.

La fiabilidad Alpha de Cronbach obtenida en esta aplicación fue de .092.

Seguidamente se procedió a efectuar la correlación “*items – total*”.

El análisis de correlación permitió excluir a todos aquellos ítems que registraban valores menores a .30, criterio decidido con anticipación por los

investigadores. De esta manera, se procedió a retirar 37 de los ítems incluidos en esta primera versión del Cuestionario.

El estudio de las comunalidades permitió eliminar todos aquellos ítems cuyo peso fuera inferior a .30 ya establecido, (17 de los ítems que formaban la versión original), de esta manera se inicia el análisis factorial considerando 30 de los 84 ítems originales.

Con estos índices se aplicó a una muestra de 346 estudiantes de titulaciones pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, de los cuales 250 (72.3%) eran mujeres y 96 (27.7%) eran hombres.

La fiabilidad de la versión reducida del cuestionario resultó levemente inferior al obtenido anteriormente, alcanzando un coeficiente de .87 (Alpha de Cronbach), considerado como bueno.

Para el análisis factorial se partió de la revisión de la matriz de correlaciones con el fin de conocer si las condiciones que hacen recomendable el análisis factorial se cumplían en este caso. Se eligió el Método de Análisis de Componentes Principales. Pareció el más adecuado ya que interesaba determinar el número mínimo de factores que explicaran la mayor varianza.

La rotación factorial utilizada fue la oblicua “Oblimin”, puesto que se contaba con información recogida y confirmada en estudios previos sobre la existencia de intercorrelaciones significativas entre los componentes.

Primer Componente: Autorrealización académica

Considerando la naturaleza de los 8 ítems, que corresponden a *recursos cognitivo-motivacionales* que apoyan el desempeño académico eficaces, el estudiante que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos como estudiante universitario, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas de éxito a corto y largo plazo.

Segundo Componente: Autorrealización social

Este componente está conformado por nueve ítems que involucran habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Su análisis lógico corrobora su vinculación conceptual con la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras.

Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un estudiante que puntuara alto tendría confianza y aprecio por sus

recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

Tercer Componente: Autoestima

El tercer componente está conformado por ocho ítems asociados principalmente a las variables propias de la esfera *Fortalezas del Yo*, ya que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima.

Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un estudiante que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio por su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.

Cuarto Componente: Autoeficacia resolutiva

Este último componente, conformado por cinco ítems, corresponde a la esfera *Retos del yo*, ya que mediría variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un estudiante que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de

sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia.

EL PECED contiene a juicio de sus autores una estructura factorial coherente con los fundamentos teóricos que subyacen en su construcción (Dapelo y Martín del Buey, 2006). Así, la estructura factorial del PECED revela una alta correspondencia conceptual con el modelo que lo sustenta. De esta forma, es posible identificar claramente las cuatro esferas del yo y sus variables:

Fortalezas del Yo: factor “Autoestima” (autoestima global y específica);

Demandas del Yo: factor “Autorrealización Académica”(motivación, expectativa y atribución académica),

Retos del Yo: Factor “Autoeficacia Resolutiva” (afrontamiento de problemas y toma de decisiones) y

Relaciones del Yo: “Autorrealización Social” (comunicación, asertividad y empatía).

El conjunto de los cuatro componentes explicó el 47.44% de la varianza total cuya matriz de configuración se procedió a analizar.

Los autores señalan que el *PECED* constituye un interesante aporte para los procesos de diagnóstico estratégico y orientación de los estudiantes

Universitarios Chilenos aportando información válida y confiable que abre nuevas oportunidades de crecimiento personal equilibrado, mejora de autoestima y satisfacción personal, y el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos de la vida universitaria.

Cabe señalar que en esta publicación no se realizaron los análisis confirmatorios de estructura.

Una vez elaborado el PECED se ha realizado una adaptación española del mismo. Y una reciente adaptación chilena. No se ha hecho ninguna modificación de los ítems PECED en ambas adaptaciones.

La adaptación española forma parte de la tesis defendida en la Universidad de Huelva por Gómez (2012).

La adaptación chilena forma parte de la tesis defendida en la Universidad de Oviedo por Bernal (2014).

Para nuestro trabajo hemos utilizado esta segunda adaptación cuyas características psicométricas describiremos en la presentación del instrumento dentro del marco empírico.

2.3.2. CPE-Universidad. Ingeniería

Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos específicos de estudiantes chilenos de primer año de ingeniería. Este instrumento ha sido publicado por González, Castro y Martín Palacio (2011) en la revista de Formación Universitaria.

Está formado por 25 ítems.

Su fiabilidad alfa de Cronbach es de 0.88

El análisis factorial agrupa los 25 ítems en cuatro factores:

Autoestima y Autorrealización (A.). Se relaciona con la autoestima, las expectativas de éxito futuro y la atribución de éxito a las propias capacidades.

Autorrealización Académica (A. A.). Se relacionan directamente con la motivación por el estudio y el autoconcepto como estudiante.

Afrontamiento de Problemas (A. P.). Se refieren a cómo la persona toma decisiones y resuelve los problemas que se le presentan. No hace alusión a cuán eficaz es la persona, pero sí a la cantidad de tiempo, meticulosidad y disposición anímica con que enfrenta las decisiones y los problemas.

Autorrealización Socioafectiva (A.S.). Se relaciona con la autopercepción de la capacidad para iniciar y mantener exitosamente

relaciones de amistad, la capacidad de expresarse con claridad y la autopercepción del propio valor personal.

Cuestionario Personalidad Eficaz -técnico profesional: CPE-TP/chi

Este cuestionario evalúa la Personalidad Eficaz en contextos de educación Técnico-Profesional chilenos. Este instrumento ha sido publicado por Dapelo y Martín del Buey (2007) en la Revista de Orientación Educacional.

Se compone de 22 ítems.

Se obtiene una fiabilidad alfa de Cronbach de .08069.

El cuestionario presenta una estructura de 5 factores, siendo el último de ellos de un solo ítem que satura de manera significativa con un peso superior a .400 en el cuarto factor con el que está muy relacionado.

A efectos de la elaboración del protocolo se ha optado por unir estos dos factores (4 y 5), con el fin de hacer una estructura más adecuada.

Los factores son los siguientes:

Autoestima: Este componente está conformado por cinco ítems asociados principalmente a las variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, ya que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima. Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un

estudiante que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio por su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.

Autorrealización académica: El análisis del contenido de los ítems corrobora la fuerte interrelación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro. Considerando la naturaleza de los siete ítems, que corresponde a *recursos cognitivo-motivacionales* que apoyan el desempeño académico eficaz, el estudiante que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos como estudiante, cuyas motivaciones para estudiar son principalmente de carácter interno, a comprobar su capacidad, a superar retos y a ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas de éxito a corto y largo plazo.

Autoeficacia resolutiva: Este último componente, conformado por cinco ítems, corresponde a la esfera *Retos del Yo* ya que mide variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un estudiante que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las decisiones que

tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia.

Autorrealización social: Este componente está conformado por cinco ítems que involucran habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Su análisis lógico corrobora su vinculación conceptual con la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un estudiante que puntuara alto tendría confianza y aprecio por sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

2.3.3. Cuestionario Personalidad Eficaz -formación profesional: CPE-FP

Tras la elaboración del cuestionario anterior se procedió a elaborar un cuestionario que evaluase la Personalidad Eficaz en el contexto de la formación profesional en alumnos españoles. La elaboración de este

cuestionario ha sido publicada por Martín del Buey, Fernández, Martín Palacio, Dapelo, Marcone y Granados (2008) en la revista *Psicothema*.

Presenta una fiabilidad de Cronbach de .84.

Tiene 24 ítems. Se obtienen seis factores:

Autoestima (A.) Hace referencia a la aceptación de valores personales tanto físicos como aptitudinales y un índice de satisfacción personal acorde a esta percepción.

Autoconcepto Académico (A. A.) Hace referencia a la consideración como estudiante fundamentada principalmente en el esfuerzo que pone en ello.

Expectativa de Éxito (E. E.) Hace referencia a la medida en que integra una alta expectativa de éxito académico en base a su capacidad y a su habilidad o claridad expositiva.

Capacidad Resolutiva (C. R.) Hace referencia a un estilo personal de toma de decisión. Ésta puede ser activa, calmada, asertiva, independiente y confiada en sus propias fuerzas, lo que correspondería a una resolución eficaz o por el contrario ser pasivo, acelerado, etc., lo que no se correspondería con una manera eficaz de resolución de problemas.

Afrontamiento de Problemas (A.P.) Hace referencia a aspectos relacionados con los *retos del yo*: afrontamiento eficaz a los problemas que puedan surgir en todos los ámbitos, planificación cuidadosa de las decisiones

ajustándose a las demandas propias de cada situación reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones.

Autoconcepto Social (A. S.) Se refiere al grado en que una persona se siente dotada de una gran habilidad social para iniciar, mantener amistades, tener éxito en las mismas, ser abierta y que se considera valiosa para este tipo de relaciones.

2.4. Programas realizados en contextos universitarios

En relación al constructo de la personalidad eficaz se han desarrollado programas de intervención en diferentes ámbitos y edades. Se parte del supuesto que las diez dimensiones que lo integran son competencias a desarrollar siempre.

En contextos universitarios hay diseños y experiencias al respecto que han sido recogidas por el grupo GOYAD (Martín del Buey y Martín Palacio, 2012c).

2.5. Perfiles tipológicos de Personalidad Eficaz

Son varios los perfiles tipológicos de personalidad eficaz que se han obtenido en distintas poblaciones que han sido estudiadas desde el constructo

(Fueyo, 2010, Gómez, 2012; Pizarro, 2012; Ramírez, 2013; Di Giusto, 2013; Bernal, 2014).

El objetivo ha sido muy funcional y práctico: un primer acercamiento de carácter diagnóstico a la presencia o ausencia de las dimensiones del constructo en el sujeto analizado.

En todos los estudios aparecen de forma significativa dos tipos opuestos: El competitivo y eficaz y el escasamente no competitivo o ineficaz. El primero está caracterizado por la presencia de los diez rasgos constitutivos de la personalidad eficaz y el segundo por la ausencia de ellos.

Entre ambos extremos figuran perfiles cuyo elemento diferenciador en la mayoría de los casos viene dado por la categoría relaciones del yo. En algunos casos su competencia viene apoyada o descompensada por su capacidad de empatía, asertividad o comunicación.

Los planteamientos tipológicos se hacen desde la perspectiva de la concepción tipológica modal multivariada. A tales efectos se procede a resumir los argumentos que los profesores Martín del Buey y Martín Palacio utilizan para su justificación.

3. Semejanzas entre ambos constructos

El constructo Personalidad Eficaz fue formulado por el profesor Martín del Buey (1997), con un objetivo de síntesis y organización de diferentes dimensiones que considera integrantes de una persona eficiente, eficaz, efectiva en sus distintos desempeños.

Ya hemos señalado que sus antecedentes se fundamentan en los estudios sobre autoeficacia de Albert Bandura (1975, 1977, 1985 y 1997); los estudios sobre inteligencias múltiples de Gardner (1993, 1999) y Sternberg (1985); los estudios en torno al concepto de madurez en base a los modelos de madurez psicológica de Heath (1977); El modelo de madurez psicosocial en la adolescencia; y el modelo de competencia propuesto por White (1959) continuado por Garmezy y Masten (1991) y Waters y Sroufe (1983).

Con estos antecedentes se va desarrollando el constructo pero simultáneamente y en paralelo con los planteamientos del constructo aparecen los planteamientos sobre inteligencia emocional iniciados por Mayer y Salovey (1997) y desarrollados posteriormente por Petrides y Furnham (2000); Petrides, Furnham y Martin (2004); Petrides, Pérez González y Furnham (2007); Goleman (1998); Bradberry y Greaves (2005) y de una manera muy significativa por Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social.

Centrados en estos planteamientos en torno a la inteligencia emocional se fijan de forma especial en los siguientes modelos:

- El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1993).
- La inteligencia emocional como rasgo (Petrides y Furnham, 2000; Petrides et al., 2004, Petrides et al., 2007).
- Modelos mixtos tales como el modelo de competencias emocionales de Goleman (1998) y el de Bradberry y Greaves (2005)
- Modelo de Bar-On (2006) de Inteligencia Emocional-Social.

De ellos se interesan de forma especial , debido a sus afinidades, por el **modelo de Bar-On** (2006) de Inteligencia Emocional-Social pues entienden que su objetivo es definir aquellas habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar a una persona en un contexto social, adaptarse y afrontar las situaciones y demandas del medio. Para Bar-On son habilidades entrenables que se desarrollan con el tiempo. Igualmente entienden que Bar-On (2006) defiende que las personas con una Inteligencia Emocional superior a la media son, generalmente, más exitosos a la hora de enfrentarse a demandas del medio, mientras que las personas con baja Inteligencia Emocional pueden tener pocos éxitos y problemas emocionales. Y que la Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva contribuyen por igual a la Inteligencia General, que

es la que determina el éxito en la vida. Dado que define la Inteligencia Emocional como “*un conjunto de habilidades emocionales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para afrontar con eficacia las demandas del medio*” (Bar-On, 2006, pp.146). se fijan en los cinco componentes que la constituyen: Componente intrapersonal, que incluye autoaceptación, autoconciencia emocional, asertividad, independencia emocional y autoactualización; Componente interpersonal, que incluye empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales; Manejo de estrés, que incluye tolerancia al estrés y control de impulsos; Adaptabilidad o ajuste, que incluye prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas; y Estado de ánimo, que incluye optimismo y felicidad.

Igualmente se fijan por sus similitudes y afinidades con las propuestas del **modelo de Goleman (1998)**, al concebir la Inteligencia Emocional como una variedad de competencias y habilidades que guían la ejecución de las conductas sociales (Bradberry y Greaves, 2005). Entiende que en su libro *La Inteligencia Emocional en la empresa* (1998), Goleman investiga la Inteligencia Emocional en entornos laborales, y defiende que es el mayor predictor de éxito laboral. Posteriores investigaciones de Bradberry y Greaves (2005) confirman esta idea. Les llama la atención que Goleman tras analizar las competencias que poseen las personas exitosas en el ámbito de la empresa,

llega a la conclusión de que existen veinte competencias emocionales claves, agrupadas en cuatro categorías (Goleman, 1998):

1. Auto-conciencia: Habilidad para reconocer y comprender los propios estados emocionales, sentimientos, rasgos, así como su efecto en las demás personas. Las competencias que se miden y desarrollan en esta categoría son: la auto-confianza, la capacidad para despertar estados emocionales positivos y llenos de buen humor.

2. Auto-regulación: Habilidad para controlar y redireccionar impulsos y estados emocionales negativos, unido a la capacidad para suspender juicios y pensar antes de actuar. Las competencias que se miden y desarrollan en esta categoría son: Auto-control, confiabilidad, conciencia, adaptabilidad, orientación a resultados e iniciativa.

3. Empatía: Habilidad para apreciar las necesidades de otros y de la propia organización, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes le rodean. En esta categoría se miden y desarrollan: la empatía, la conciencia organizacional y la orientación al servicio.

4. Socialización: Es la habilidad de relacionarse efectiva y afectivamente con las demás personas, creando redes de relaciones, aportando para construir climas agradables, abiertos y efectivos en sus conversaciones. Las competencias en esta categoría son: desarrollo de persona, liderazgo,

influencia, comunicación, gerencia del cambio, manejo de conflictos, construcción de redes y cooperación en equipo.

Y en este punto donde les parece interesante sus relaciones con respecto al constructo Personalidad Eficaz.

Con anterioridad expusimos la definición que de personalidad eficaz daban Martín del Buey y Martín Palacio (2012c) y como en esa definición están implicados varios conceptos relacionados entre sí formando un conjunto compacto.

La definición dada lleva implícita los siguientes rasgos constitutivos del constructo personalidad eficaz o competente

- Autoconcepto
- Autoestima
- Motivación
- Expectativas adecuadas
- Atribución de causalidad
- Afrontamiento de problemas
- Toma de decisiones
- Empatía
- Asertividad
- Comunicación

Si observamos por otra parte la definición dado por Goleman que describe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades y habilidades emocionales de tipo Intrapersonales (Autoconciencia, Autorregulación y Motivación) e interpersonales (Empatía y Habilidades Sociales) que desarrolla y demuestra una persona de forma constante, determinando una actuación o un desempeño eficiente, efectivo y exitoso en los diferentes ámbitos de su vida (Goleman, 1996) y la descripción de las características que la integran tales como:

Autoconciencia,

Autorregulación,

Motivación,

Empatía y

Habilidades sociales

Y que de una forma más explícita estas dimensiones las agrupa en torno a dos tipos de inteligencia:

La Inteligencia Emocional Intrapersonal con sus atributos de personalidad, siendo éstos: Autoconciencia, Autorregulación y Motivación.

Estas dimensiones se encuentran en el constructo personalidad eficaz en torno a dos de sus dimensiones: Las fortalezas del yo y las demandas del yo.

Las Fortalezas del Yo hacen relación con todo lo relacionado con el autoconcepto, la autoestima y la autorrealización. La autoconciencia y la autorregulación estarían relacionadas con esta dimensión de la Personalidad Eficaz.

Las Demandas del Yo tienen relación con las motivaciones, las expectativas y las atribuciones. La motivación de Goleman estaría relacionada con esta dimensión de la Personalidad Eficaz.

La Inteligencia Emocional Interpersonal o área comportamental o social. Fueron éstas: Empatía y Habilidades Sociales.

Estas dimensiones se encuentran contempladas en el constructo Personalidad eficaz en las dimensiones de Retos del Yo y Relaciones del Yo.

Los Retos del Yo contempla el afrontamiento del problema y la toma de decisiones, que Goleman lo contempla en el apartado de Habilidades sociales cuando habla de manejo de conflictos y canalización del cambio.

Las Relaciones del Yo contemplan tres dimensiones tales como la empatía, la asertividad y la comunicación que Goleman contempla en la subdimensión Empatía y en los indicadores de influencia, comunicación,

establecimiento de vínculos, colaboración y cooperación y capacidades de equipo.

Se evidencian que hay dimensiones afines entre ambos constructos. Esta afinidad parece más evidente aún a la hora de comparar los instrumentos de medición que se utilizan para la exploración de ambos constructos que más adelante describiremos.

El postulado que se presenta es que, a pesar de la existencia de estas dimensiones afines, el constructo de Personalidad Eficaz manifiesta una estructura más sistemática, sintetizada y estructurada, empíricamente demostrada, que la estructura del constructo de inteligencia emocional más amplia, más detallada y diversificada.

La idea es relacionar ambos constructos y ver en qué medida se complementan es el objetivo de este trabajo. La idea es aunar fuerzas y estudios con la idea de evitar dispersiones, muy habitual en los estudios psicológicos en donde cada autor considera que su constructo tiene características excluyentes o exclusivas respecto a constructos afines.

Nos consta que el espíritu y en la forma de proceder de los profesores Martín del Buey y Martín Palacio ven altamente interesantes estas aproximaciones y de hecho ellos en sus formulaciones del constructo dejan abierto este camino.

4. Objetivos

Objetivo genérico:

Establecer la relación empírica existente entre los constructos de personalidad eficaz y las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales en contextos universitarios.

Con esta relación se pretende enriquecer y completar las aportaciones de ambos constructos y profundizar en su conocimiento y desarrollo.

Objetivos específicos:

- a. Relacionar los factores obtenidos en ambos instrumentos.
- b. Establecer tipos de Personalidad Eficaz y la existencia de diferencias en función de la variable género.
- c. Analizar la presencia en los tipos de personalidad eficaz obtenidos de las dimensiones encontradas en inteligencia emocional.

El hecho de establecer tipos en esta investigación es algo que el grupo de investigación dirigido por los profesores Martín del Buey y Martín Palacio ha retomado en sus investigaciones en torno al constructo de personalidad eficaz y que en la presente investigación también se hace.

Los planteamientos tipológicos se hacen desde la perspectiva de la concepción tipológica modal multivariada. A tales efectos parece oportuno

resumir los argumentos que los profesores Martín del Buey y Martín Palacio utilizan para su empleo.

Es un hecho que las tipologías clásicas se basan o en concepciones psicoanalíticas que al no basarse en mediciones forman parte de la categoría fenomenológica- intuitiva o en observaciones sobre la persona en su conjunto y en su manera de comportarse en un contexto y se esfuerzan en extraer la conducta de los individuos y esto constituiría los fundamentos del carácter. Dado que la psicología moderna, bajo influencia anglosajona, esencialmente conductista, se centró en investigaciones mensurables y objetivables de la personalidad, los psicólogos americanos criticaron el concepto de tipo, por la ambigüedad del término y por la implicación que lleva de ser clasificaciones en categorías, lo cual se opone a la cuantificación de los atributos.

No obstante, varios investigadores se han preguntado si no puede ser que los tipos sean compatibles con una medición o un método cuantitativo para abordar las diferencias individuales.

Martín Del Buey y Martín Palacio han retomado los postulados de Cattell, Coulter y Tsujioja (1966) cuando proponen tres modelos de tipos que se usan en medición:

1. El modelo de tipo polar que se refiere a los extremos de un rasgo bipolar distribuido donde se supone que el rasgo es amplio.

2. El tipo modal se define mediante un aglutinamiento de individuos a lo largo de un rasgo simple donde cada aglutinamiento o modelo representa un tipo.

3. El tipo de especies o multidimensional, aquí se agrupan a los individuos en tipos basándose en la similitud de sus perfiles (Bolz, 1972).

La identificación de los tipos de especies o tipos modales multidimensionales consiste en identificar grupos de individuos determinando la similitud de diferentes perfiles de rasgos. Dos perfiles pueden diferir en términos de elevación, dispersión o forma, resultante de la equiparación de ambos perfiles. Un coeficiente de similitud que tenga en cuenta 3 parámetros se pueden encontrar diferencias y similitudes de individualizados perfiles de rasgos lo que hacen un agrupamiento multivariado más rico y más analítico.

La ubicación de los tipos, basándose en los rasgos, según la tipología multidimensional se puede aplicar a problemas nuevos e importantes.

En esta línea Buss y Poley (1979) intentan poner orden en las diferencias individuales mediante el estudio de los rasgos. En vez de adscribir cada individuo a su categoría, como hacen las tipologías clásicas, dirige la atención a los rasgos que se manifiestan en su conducta. El describir a muchos individuos con los mismos rasgos sirve para expresar cuantitativamente las diferencias entre ellos.

Para Tyler (1972) un rasgo es una marca distintiva de algo, debe ser una nota representativa de otras muchas notas conductuales propias de un sujeto o grupo de sujetos.

Los conceptos de rasgo hacen posible la comparación de una persona con otra. Pero los rasgos no son inconexos e independientes entre sí y algunos son más importantes que otros dentro de la personalidad. Los detalles más concretos emergen de las características de los actos y experiencias particulares. El conjunto de rasgos de un comportamiento de un sujeto o clase se llama tipo.

Bolz (1972) destaca las técnicas de agrupación de rasgos por conglomerados.

De todos los métodos de agrupamiento, destaca el Análisis de tipos basado en el coeficiente de similitud de patrones de Cattell.

Esta técnica consiste en un conjunto de técnicas de análisis de datos, cuyo objetivo consiste en encontrar describir y explicar alguna estructura simple dentro de una compleja masa de datos dentro de los cuales las unidades o datos tengan perfiles análogos. Cada estructura simple puede describirse mediante un perfil medio o típico.

El método de agrupamiento por conglomerados no se inició hasta finales de los años 50 cuando aparecen los ordenadores.

Los métodos de agrupamiento por conglomerados se reducen a las siguientes etapas:

Selección de las unidades y variables: La especificación de los datos exige la correlación de unidades y variables y la elección de una escala para cada variable.

La inclusión de muchas unidades en un tipo hará que este tipo aparezca como conglomerado. La representación excesiva de un tipo no afecta al agrupamiento del resto. No existe un universo claro de unidades y las fácilmente disponibles no constituyen una muestra probabilística de cualquier población.

La selección de variables y atributos es más importante que el de las unidades y determina que aspectos del comportamiento de las unidades se representan en el agrupamiento. La representación excesiva de variables en un área puede afectar al resultado total. Las variables pueden refinarse, subdividiéndose y combinándose. Las variables tendrán dependencia estadística con respecto a grupos de unidades. La elección de variables es subjetiva y es también un elemento crucial del proceso de agrupamiento por conglomerados. En un proceso de agrupamiento los datos pueden disponerse en una tabla rectangular, correspondiendo las filas a unidades y las columnas a las variables o atributos observados.

Determinación de las medidas de similitud entre las unidades. Una medida natural de disparidad entre los puntos es la distancia euclidiana al cuadrado y si las variables son dimensionadas, es necesaria una distancia ponderada para que el análisis tenga sentido.

No hay una sola elección correcta de las ponderaciones, pero si operativa y preferible una elección subjetiva cuidadosa basada en el conocimiento externo de las variables.

Respecto a las variables cuantitativas, las medidas de similitud utilizadas son equivalentes al cuadrado de una de las distancias ponderadas o sin ponderar.

Agrupación de las unidades en conglomerados. Los métodos de agrupamiento exigen una gran cantidad de cálculo. Así, encontrar los pares más próximos de agrupamiento, combinarlos en un nuevo agrupamiento más grande y calcular la distancia entre el nuevo grupo y cada uno de los restantes.

Interpretación y descripción de los resultados del agrupamiento. El resultado puede representarse mediante un árbol o diagrama.

Otros análisis e interacciones. La posibilidad de tratar conglomerados como proceso interactivo, utilizando resultados de uno de ellos para mejorar el siguiente representa un papel esencial en cualquier procedimiento de agrupamiento.

Hay una relación entre análisis factorial y la técnica de agrupamiento por conglomerados. Ambos métodos tratan de descubrir y describir estructuras en una tabla de datos sin estructurar. Buscan diferentes tipos de estructuras, pero son muchas las coincidencias. El análisis factorial trata de encontrar variables independientes tales que la regresión con respecto a las variables se ajusta a los datos observados. Por el contrario el análisis de conglomerados es un análisis de clasificación de la varianza de las unidades que se ajusta a los datos observados.

Cualquier estructura de grupos puede explicarse mediante una estructura de factores, aunque son necesarios tanto factores como grupos.

El coeficiente de similitud de patrones de Cattell es un índice útil de similitud que tiene en cuenta, como se indicó en la concepción tipológica modal multivariada los 3 parámetros a lo largo de los mismos, pueden diferir los perfiles.

Valor predictor del Tipo

Las funciones y trascendencia metodológicas de la clasificación tipológica tienen un doble aspecto: la codificación y la predicción. Una tipología simplifica la ordenación de los elementos de una población y los rasgos relevantes de dicha población en agrupamientos distintos. Pero al codificar los fenómenos permite al investigador predecir las relaciones entre

fenómenos que no parecían estar en conexión a simple vista. Cuanto más explícitamente enunciada esté la tipología mejor funcionará como método predictivo. La construcción de una tipología no obedece a consideraciones lógicas sino que entraña un acto inicial de creación por parte del investigador. No obstante, el asignar un elemento de una población a un tipo dado es una condición necesaria, pero no suficiente para explicar los atributos particulares y el comportamiento de los individuos. La explicación tipológica puede ser de utilidad para aclarar el comportamiento biológico no humano, pero las grandes diferencias de los seres humanos que resultan del aprendizaje y la elección consciente, así como la historicidad hacen que los tipos fijos sean de dudoso valor para explicar el comportamiento individual humano. Las tipologías sirven como una primera etapa hacia un conocimiento en profundidad y originalidad individual y como tal deben considerarse.

El ser humano es el centro de un triple dinamismo. Primero está el dinamismo interno del carácter, formado por la interferencia de los rasgos que lo componen y de su intensidad. Después el dinamismo de la relación entre el carácter y los otros elementos de la personalidad, o sea, entre lo innato y lo adquirido. Y por último, el dinamismo entre el complejo psíquico personal y el medio actual y futuro. Es aquí donde intervienen el libre albedrío del yo, como ser con capacidad de elección, de cambio y de creación personal.

Cabe hacer una última matización. Las pautas de conducta tradicionalmente estudiadas como “personalidad” estaban estrechamente relacionadas con el medio en que se producían (Avia, 1978). De tal forma es así que Avia suscita un doble problema: El primero se refiere a la teoría de la personalidad y su necesidad por comprender, explicar y predecir la conducta humana. Un segundo problema es el concepto mismo de personalidad, en el que afirma que el concepto es poco útil y que no tiene apoyo empírico y que al fallar la consistencia y durabilidad que lo fundamenta, la conclusión es que se trata de una ficción explicativa que habría que descartar de la Psicología. Más tarde suavizó su posición debido a las críticas y pasó de una posición situacionista a otra más interactiva, diciendo que no niega los rasgos pero la utilidad de estos para predecir la conducta está aún por demostrar. Cattell (1979) creó un modelo para incluir los rasgos y las situaciones en la llamada ecuación de especificación. La situación global se conceptualiza en función del componente focal y el ambiente o contexto de la situación. Así se predice la conducta de una forma más exacta que teniendo en cuenta solo los rasgos.

En esta línea de investigación son varios los perfiles tipológicos de personalidad eficaz que se han obtenido en distintas poblaciones que han sido estudiadas desde el constructo (Fueyo, 2010, Gómez, 2012; Pizarro, 2012; Ramírez, 2013; Di Giusto, 2013).

El objetivo ha sido muy funcional y práctico: un primer acercamiento de carácter diagnóstico a la presencia o ausencia de las dimensiones del constructo en el sujeto analizado.

En todos los estudios aparecen de forma significativa dos tipos opuestos: El competitivo y eficaz y el escasamente no competitivo o ineficaz. El primero está caracterizado por la presencia de los diez rasgos constitutivos de la personalidad eficaz y el segundo por la ausencia de ellos.

Entre ambos extremos figuran perfiles cuyo elemento diferenciador en la mayoría de los casos viene dado por la categoría relaciones del yo. En algunos casos su competencia viene apoyada o descompensada por su capacidad de empatía, asertividad o comunicación.

5. Hipótesis

Los objetivos propuestos pretenden fundamentalmente confirmar las siguientes hipótesis

1. Existen relaciones significativas entre los factores obtenidos empíricamente en ambos constructos: personalidad eficaz , inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal

2. Las dimensiones de inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal enriquecen las características de las tipologías de Personalidad Eficaz.

II. MARCO EMPÍRICO

6. Metodología

Este estudio ha sido concebido como una investigación de tipo exploratoria, porque permitía dar cuenta de aspectos y variables que no han sido aún estudiadas o bien resultan desconocidas.

Este estudio exploratorio permite investigar problemas del comportamiento humano que se consideran importantes por los profesionales de un área determinada, y más aún cuando estos estudios proporcionan información sobre aspectos que todavía no han sido develados y que abren variadas posibilidades de potenciales investigaciones.

El tipo de diseño se define como no experimental porque en esas circunstancias sólo se van a pesquisar las variables independientes sin intervenirlas en absoluto.

Igualmente el estudio es transaccional porque la toma de datos es recolectada en tiempos únicos y en momentos determinados.

6.1. Participantes

Los participantes de esta fase del estudio fueron 223 alumnos universitarios chilenos de las carreras de Kinesiología (82.5%) y Terapia ocupacional (17.5%) de la Universidad de Playa Ancha. La distribución por género fue de 108 (48.4%) varones y 115 (51.6%) mujeres. Los alumnos

tenían una media de 22.40 años, con una desviación típica de 3.129. Se presenta en la **Tabla 1** la distribución por cursos.

Tabla 1. *Distribución por curso académico*

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Primero	40	17,9%
Segundo	39	17,5%
Tercero	44	19,7%
Cuarto	33	14,8%
Quinto	55	24,7%
Rezagado	12	5,4%
Total	223	100,0%

6.2. Instrumentos

Se han utilizado dos cuestionarios.

Para la exploración de la Personalidad Eficaz se ha utilizado el **Cuestionario de Personalidad Eficaz en el Ámbito Universitario (PECED)** de Dapelo y Martín Del Buey (2006).

El PECED consta de 30 ítems que evalúan cuatro factores:

Autoestima (A)

Autorrealización académica (A.A.)

Autoeficacia resolutive (A.R.)

Autorrealización social (A.S.)

El cuestionario se contesta en una escala tipo Likert con puntuaciones desde 1= Nunca hasta 5= Siempre.

Estas dimensiones se definen y agrupan de la siguiente forma:

Fortalezas del yo

El factor **autoestima** está conformado principalmente por variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, puesto que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima. Dado que este componente integra aspectos valorativos de la persona, un sujeto que puntuara alto tendría un buen conocimiento y aprecio de su físico, una alta valoración y confianza en sus recursos cognitivo-motivacionales y sociales y un ajustado reconocimiento de sus limitaciones.

Demandas del Yo

El factor **autorrealización académica**. Este factor pone de manifiesto la relación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo, la motivación intrínseca y el logro en las actividades que desarrolle en su vida académica. El sujeto que puntuara alto en este factor sería aquel que valora positivamente sus recursos a la hora de enfrentarse a determinadas tareas o retos, cuyas motivaciones académicas son principalmente de carácter interno; valora positivamente su capacidad para superar retos y ejercer su autonomía y control personal. Realiza atribuciones de capacidad y esfuerzo y tiene expectativas, próximas y lejanas, de éxito. En este componente aparecen conjugados ítems referidos a Demandas del Yo: motivación intrínseca, expectativas y atribuciones de desempeño académico; ítems que miden indicadores de Fortalezas del Yo: autoconcepto y autoestima.

Retos del Yo

El factor **autoeficacia resolutive** corresponde a la esfera Retos del Yo ya que mediría variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos. Conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas. Por tanto, un sujeto que puntuara alto en este factor planificaría cuidadosamente las

decisiones que tuviera que tomar ajustándose a las demandas propias de cada situación, reuniendo la mayor cantidad de información que pueda encontrar y analizando las posibles consecuencias de sus decisiones, con una actitud positiva y capacidad para aprender de la experiencia.

Relaciones del Yo

El factor **autoeficacia social** responde a la esfera de Relaciones del Yo, puesto que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Este factor pone de manifiesto la vinculación entre la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en sus relaciones sociales futuras. Dado que este factor incluye variables que apoyan una ejecución social eficaz, un sujeto que puntuara alto tendría confianza y aprecio en sus recursos para construir vínculos, realizaría atribuciones de sus relaciones sociales en función de su habilidad para relacionarse y tendría expectativas de éxito en sus relaciones sociales.

Tiene una fiabilidad global, expresada mediante el índice de Cronbach con los 30 ítems de .893 (Martín del Buey y Dapelo, 2006). Este índice es

considerado lo suficientemente aceptable como fiabilidad para los instrumentos de exploración psicológica (Cronbach, 1951).

El análisis factorial confirmatorio obtenido indica que los datos se ajustan de manera razonable al modelo teórico planteado.

El carácter predictor que está mediatizado de forma positiva con dos de los cuatro factores del cuestionario: Autoeficacia Académica ($Beta = .411$, $p=.000$) y Autoconcepto ($Beta = .015$, $p=.708$): y se relaciona negativamente con Autoeficacia Social, ($Beta = -.026$, $p= .440$), y Autoeficacia resolutiva ($Beta = -.115$, $p= .003$) tal y como encontraron Dapelo y Martín del Buey (2006).

Asimismo, estos autores presentaron baremos de la muestra chilena generales y en función de la variable género donde se dan diferencias significativas en la dimensión Autorrealización Académica, Autoestima y Eficacia Resolutiva.

Se obtienen correlaciones altas y significativas entre las cuatro dimensiones del constructo Personalidad Eficaz: Fortalezas (Autoestima) Demandas (Autorrealización académica), Retos (Eficacia resolutiva) y Relaciones del yo (Autorrealización social).

Para la exploración de la inteligencia emocional se utilizó el instrumento que fue desarrollado por **Daniel Goleman**, adaptado a contextos universitarios chilenos por Tapia (2010) con el objeto de determinar las Competencias Intrapersonales e Interpersonales para todas aquellas profesiones y ocupaciones de tipo administrativas. Corresponden a capacidades y habilidades emocionales de tipo Intrapersonales (Autoconciencia, Autorregulación y Motivación) e Interpersonales (Empatía y Habilidades Sociales) que desarrolla y demuestra una persona de forma constante, determinando una actuación o un desempeño eficiente, efectivo y exitoso en los diferentes ámbitos de su vida (Goleman, 1996).

El Diseño del instrumento original de Goleman presenta el siguiente formato: una escala de Likert de 4 categorías y sus puntajes respectivos eran:

- Nunca (1)
- A veces (2)
- Casi siempre (3)
- Siempre (4)

Los 90 ítems se subdividieron de la siguiente forma:

- Las primeras 41 aseveraciones evaluaban las Competencias Intrapersonales de la Inteligencia Emocional.
- Las 49 aseveraciones restantes evaluaban las Competencias Interpersonales de la Inteligencia Emocional.

De los 41 ítems Intrapersonales:

Del ítem 1 al 11 correspondían a Autoconciencia: (total 11 ítems).

Del ítem 12 al 27 correspondían a Autorregulación (total 16 ítems).

Del ítem 28 al 41 correspondían a Motivación (total 14 ítems).

De los 49 ítems Interpersonales:

Del ítem 42 al 58 correspondían a Empatía (total 17 ítems).

Del ítem 59 al 90 correspondían a Habilidades Sociales (total 32 ítems).

El diseño de la aseveración número 1 del cuestionario resultó diferente con respecto a las otras frases.

Modificaciones realizadas al instrumento diseñado por Goleman.

Al realizar una revisión del instrumento de Goleman, se decidió desarrollar algunas adaptaciones menores del cuestionario, tanto en la forma como en el fondo, y que tenían relación con su estructura, formato y

administración, con el propósito de optimizar el proceso de comprensión y respuesta por parte de los estudiantes y posterior tabulación de los datos.

Adaptaciones en la Estructura:

Se amplió el instructivo para hacerlo más detallado;

Se dio a conocer el objetivo del cuestionario;

Se utilizó un lenguaje más cercano al estudiante;

Se ampliaron los antecedentes generales solicitando además: Edad de Ingreso a la Carrera – Vía de Ingreso a la Universidad;

Se cambió el concepto de “sexo” por “Género” y el concepto de “Curso” por el de “promoción”;

Se agregó el concepto “folio” para enumerar cada cuestionario hasta completar 38 para el que mide las Competencias Intrapersonales y 38 para el que mide las Competencias Interpersonales. Además, ambos cuestionarios fueron de carácter anónimos;

Se separaron los ítems que evaluaban las Competencias Intrapersonales de los Interpersonales, obteniéndose así dos instrumentos por separado;

Se modificaron las categorías de la Escala de Likert y se señalaron sus respectivas definiciones y puntuaciones.

Adaptaciones del Formato:

Los antecedentes proporcionados por los diversos instrumentos que se emplean para medir o pesquisar la Inteligencia y el comportamiento emocional de las personas, tales como: Salovey y Mayer (1995) con la Trait Meta – Mood Scale (TMMS – 48); Fernández – Berrocal y Extremera (2004) con la TMMS – 24; Oriolo y Cooper (1998) con el EQ – map; Mestre (2003) con el CIE Cuestionario de Inteligencia Emocional, fueron contruidos con Escalas de apreciación de cinco categorías, donde ninguna de ellas estableció un parámetro de indiferencia o de no tener opinión. En consecuencia, se decidió por emplear una Escala de Likert de cinco categorías con las respectivas definiciones a saber:

- Nunca: ausencia de la conducta solicitada.
- Esporádicamente: la conducta solicitada se manifestó en contadas ocasiones, en el 25% de ellas.
- Regularmente: la conducta solicitada se repitió o se observó en el 50% de las ocasiones.
- Frecuentemente: la conducta se repitió o se observó casi en forma constante, en el 75% de las ocasiones.
- Muy frecuentemente: la conducta solicitada se repitió siempre o se observó en forma permanente, en el 100% de las ocasiones.

Los puntajes asignados a cada categoría también se basaron en los antecedentes definidos por los autores antes mencionados. Fueron éstos:

- Nunca: (1 punto)
- Esporádicamente: (2 puntos)
- Regularmente: (3 puntos)
- Frecuentemente: (4 puntos)
- Muy frecuentemente: (5 puntos)

En la **Figura 6** se presenta un resumen de los ítems que miden Competencia Intrapersonal y que fueron modificados.

Instrumento Original
Ítem 1
Ítem 2
Ítem 3
Ítem 7
Ítem 13
Ítem 14
Ítem 20
Ítem 21
Ítem 31
Ítem 37
Ítem 41

Figura 6. Resumen de ítems que miden Competencia Intrapersonal que sufrieron adaptaciones.

Modificaciones específicas de los ítems intrapersonales

El ítem número 1 se dividió en 6 aseveraciones, donde cada una de ellas fue respondida por separado, pues el diseño original proponía 9 aseveraciones. En este contexto se eliminaron las alternativas: “preocupación”, “todas mis emociones” y “ninguna de ellas”. Se tomó esta decisión porque “preocupación” está representada por los otros conceptos, tales como: “tristeza”, “inseguridad”, “ira”, “temor” y “ansiedad”. Con respecto a las otras dos alternativas, su eliminación se basó fundamentalmente porque no podían ser tabuladas con la Escala de Likert seleccionada. Otra

modificación fue la de cambiar el concepto de “cólera” por “ira”. Además, este ítem se insertó en el cuestionario con el mismo formato de éste porque el documento original lo presentó como un ítem separado del resto de las aseveraciones.

El ítem número 2 fue modificado en su parte final, quedando como sigue: *“Cuando me encuentro mal sé por qué causa o por quién me siento mal”*.

En el ítem número 3 se cambió el concepto “tema” por el de “materia”.

Los ítems 7, 13, 14, 20 y 41 fueron redactados en función de ambos géneros.

En el ítem número 21 se cambió el concepto de “escolares” por el de “académicas”.

El ítem número 31 se modificó parcialmente, quedando como sigue: *“Cuando finalizo una tarea sé más de ella que antes de empezar”*.

El ítem 37 se redactó afirmativamente y quedó como sigue: *“Cuando realizo una tarea prefiero mantener mis rutinas”*.

El instrumento original constaba de 41 ítems Intrapersonales; en cambio el instrumento adaptado contuvo 42 ítems producto de la división del ítem 1 en 2 afirmaciones.

Los 42 ítems Intrapersonales se subdividieron de la siguiente forma:

Desde el número 1 al número 12 correspondieron a Autoconciencia (total 12).

Desde el número 13 al número 28 correspondieron a Autorregulación (total 16).

Desde el número 29 al número 42 correspondieron a Motivación (total 14).

Modificaciones ítems competencias interpersonales

En la **Figura 7** se presenta un resumen de los ítems que miden Competencia Interpersonal y que fueron modificados.

Instrumento	Instrumento	Instrumento	Instrumento
Ítem 42	Ítem 1	Ítem 60	Ítem 18
Ítem 43	Ítem 2	Ítem 61	Ítem 19
Ítem 44	Ítem 3	Ítem 68	Ítem 26
Ítem 45	Ítem 4	Ítem 69	Ítem 27
Ítem 46	Ítem 5	Ítem 71	Ítem 29
Ítem 47	Ítem 6	Ítem 80	Ítem 38
Ítem 48	Ítem 7	Ítem 82	Ítem 40
Ítem 50	Ítem 9	Ítem 86	Ítem 44
Ítem 53	Ítem 12	Ítem 88	Ítem 46
Ítem 58 eliminado		Ítem 90	Ítem 48

Figura 7. Resumen de correspondencia de ítems que miden Competencia

Interpersonal que sufrieron adaptaciones

Modificaciones específicas de los ítems del cuadro.

Los ítems 42 y 43 se redactaron en función de ambos géneros, pero además se agregó a la aseveración “... u otras personas...”.

En el ítem 44 se eliminó la palabra “amigas” y se reemplazó por “...amigos(as)...”.

En el ítem 45 se eliminó la palabra “amiga” y se reemplazó por “...amigo(a)...” y se redactó en función del género la parte final del ítem: “*Cuando lo consigue me alegro y lo(a) felicito*”.

En el ítem 46 se eliminó la palabra “amiga” y se reemplazó por

“...amigo(a)...”.

En el ítem 47 se eliminó la palabra “amigas” y se reemplazó por “...amigos(as)...”; también se redactó en función del género: “*Estoy dispuesto(a)...*” y se agrega al final del ítem: “*...o les hacen falta*”.

En los ítems 48 y 50 se eliminó la palabra “amigas” y se reemplazó por “...amigos(as)...”.

El ítem 53 se redactó en función del género: “...amigos(as)...”.

El ítem 58 se eliminó porque no era relevante para las características de la muestra.

En los ítems 60 y 61 se eliminó la palabra “amigas” y se reemplazó por “...amigos(as)...”.

El ítem 68 se redactó en función del género: “...hacer de mediador(a)”.

En el ítem 69, su redacción se hizo también en función del género, y quedó como sigue: “*Si tengo diferencias con un(a) conocido(a), me dirijo a él (ella) y se las planteo directamente*”.

El ítem 71 se redactó en función del género: “... un grupo de compañeros(as)...”.

En el ítem 80 se agregó a la redacción del ítem “...y con diferentes personas”.

El ítem 82 se redactó en función del género, quedó como sigue: “*A mis compañeros(as) los(as) considero amigos(as) míos(as)*”.

El ítem 86 se redactó en función del género: “...compañeros(as) y se eliminó el artículo “los”.

En el ítem 88 se eliminaron las palabras “Trato de respetar” y se reemplazó por “Respeto...”.

El ítem 90 se redactó en función del género: “...entre los(as) integrantes del mismo y donde se reconozcan y valoren las oportunidades de todos(as)”.

En la **Figura 8** se presenta la distribución del número de ítems y puntajes por Indicadores y subdimensiones dentro de la dimensión Intrapersonal.

Subdimensión	Indicadores	Ítems	Nº ítems por indicador	Puntaje máximo	Total ptos
Autoconciencia	Conciencia emocional emocional	1 al 4	4	1 = 30 2 al 4 = 15	80
	Valoración adecuada de sí mismo	5 al 7	3	15	
	Confianza en sí mismo(a)	8 al 11	4	20	
Autorregulación	Autocontrol	12 al 14	3	15	80
	Confiabilidad	15 al 18	4	20	
	Integridad	19 al 21	3	15	
	Innovación	22 al 24	3	15	
	Adaptación	25 al 27	3	15	
Motivación	Motivación de Logro	28 al 31	4	20	70
	Compromiso	32 al 34	3	15	
	Iniciativa	35 al 38	4	20	
	Optimismo	39 al 41	3	15	
TOTAL					230

Figura 8. Distribución del número de ítems y puntajes por Indicadores y Subdimensiones de la Dimensión Intrapersonal.

En la **Figura 9** se presenta la distribución del número de ítems y puntajes por Indicadores y subdimensiones dentro de la dimensión Interpersonal.

Subdimensión	Indicadores	Ítems	N° ítems por indicador	Puntaje máximo	Total ptos
Empatía	Comprensión de los demás	1 al 3	3	15	80
	El desarrollo de los demás	4 al 5	2	10	
	Orientación hacia el servicio	6 al 9	4	20	
	Aprovechamiento de la diversidad	10 al 16	7	35	
Habilidades Sociales	Influencia	17 al 20	4	20	160
	Comunicación	21 al 24	4	20	
	Manejo de conflictos	25 al 28	4	20	
	Liderazgo	29 al 32	4	20	
	Canalización del cambio	33 al 36	4	20	
	Establecer vínculos	37 al 40	4	20	
	Colaboración y Cooperación	41 al 44	4	20	
	Capacidades de equipo	45 al 48	4	20	
TOTAL					240

Figura 9. Distribución del número de ítems y puntajes por Indicadores y Subdimensiones de la Dimensión Interpersonal.

Validación de ambos instrumentos

Se estableció la validez de contenido basada en el juicio de expertos, quienes valoraron las adaptaciones realizadas.

Desde el punto de vista estadístico, se estudió la validez de constructo de los dos instrumentos mediante el Análisis Factorial, considerando para el cuestionario que midió las Competencias Intrapersonales, tres factores que correspondieron a las Subdimensiones: Autoconciencia, Autorregulación y Motivación. Sin embargo, el análisis no reflejó una estructura factorial definida.

Lo mismo ocurrió al realizar el análisis con los doce factores que correspondieron a los indicadores respectivos de Conciencia Emocional, Valoración adecuada de sí mismo, Confianza en sí mismo(a), Autocontrol, Confiabilidad, Integridad, Innovación, Adaptación, Motivación de logro, Compromiso, Iniciativa y Optimismo.

Para el instrumento que midió las Competencias Interpersonales se obtuvieron resultados semejantes al intentar con dos factores que correspondieron a las Subdimensiones Empatía y Habilidades Sociales o al intentar con los doce factores asociados a los indicadores respectivos: Comprensión de los demás; Desarrollo de los demás; Orientación hacia el servicio; Aprovechamiento de la diversidad; Influencia; Comunicación; Manejo de conflictos; Liderazgo; Canalización del cambio; Establecer vínculos; Colaboración y cooperación; y Capacidades de equipo.

Confiabilidad del Cuestionario Original de Daniel Goleman.

Extremera, Fernández-Berrocal y Mestre (2004) informaron el grado de confiabilidad de los indicadores considerados en el Instrumento de Competencias Emocionales conocido como “Emotional Competence Inventory” (ECI):

En la **Tabla 2** se presenta la confiabilidad de acuerdo al Alpha de Cronbach de los Indicadores de la Competencia Intrapersonal e Interpersonal.

Tabla 2. *Confiabilidad de acuerdo al Alfa de Cronbach de los Indicadores de la Competencia Intrapersonal e Interpersonal*

Indicadores Intrapersonales	Alpha	Indicadores Interpersonales	Alpha
Conciencia emocional	0,61	Comprensión de los demás	0,86
Valoración adecuada de sí mismo	0,68	Desarrollo de los demás	0,87
Confianza en sí mismo	0,78	Orientación hacia el servicio	0,90
Autocontrol	0,78	Aprovechamiento de la diversidad	n/i
Confiabilidad	0,59	Influencia	0,86
Integridad	0,81	Comunicación	0,87
Innovación	n/i	Manejo de conflictos	0,86
Adaptación	0,55	Liderazgo	0,87
Motivación de logro	0,76	Canalización del cambio	0,89
Compromiso	n/i	Establecer vínculos	0,82
Iniciativa	0,72	Colaboración y cooperación	0,89
Optimismo	n/i	Capacidades de equipo	0,89

*Simbología: n/i: no informada.

La confiabilidad de los dos cuestionarios completos y sus respectivas Subdimensiones utilizados en este estudio se determinó, empleando el coeficiente Alfa de Cronbach, observándose los siguientes resultados (Tabla 3).

Tabla 3. *Confiabilidad de los cuestionarios que miden las Competencias Intrapersonales e Interpersonales*

Variable	Coeficiente Alfa de Cronbach
Subdimensión Autoconciencia	0,746
Subdimensión Autorregulación	0,568
Subdimensión Motivación	0,551
DIMENSIÓN INTRAPERSONAL	0,809
Subdimensión Empatía	0,786
Subdimensión Habilidades Sociales	0,919
DIMENSIÓN INTERPERSONAL	0,935

La **Tabla 3** señala que el Cuestionario de Competencia Emocional – Dimensión Intrapersonal para estudiantes de la Universidad de Playa Ancha, obtuvo un 0,809 de confianza.

Al respecto del Cuestionario de Competencia Emocional – Dimensión Interpersonal para estudiantes de la Universidad de Playa Ancha, obtuvo un 0,935 de confianza. El análisis de los índices de las Subdimensiones Interpersonales constató que Empatía obtuvo un coeficiente de 0,786 y

Habilidades Sociales un 0,919; ambos demostraron índices más que aceptables.

En general, se apreció que el instrumento que mide la Dimensión Interpersonal de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha, arrojó una confiabilidad mayor.

Descripción de los factores de ambos cuestionarios

Cuestionario de la dimensión intrapersonal:

Dimensión: Competencia o Habilidad Intrapersonal: Corresponde a la capacidad que tiene la persona de establecer vínculo con sus propios sentimientos y emociones, de discernir entre ellas y por medio de este conocimiento orientar su comportamiento ante otras personas y situaciones (Gardner, 1993).

Subdimensión Autoconciencia: Corresponde a la habilidad que tiene una persona de conocer y reconocer en el mismo instante que ocurren, sus propios estados internos, en especial las emociones, sentimientos y sus efectos sobre su desempeño y rendimiento ante otras personas o situaciones (Goleman, 1998).

Indicadores:

Conciencia emocional: Habilidad que tiene una persona de conocer, reconocer y comprender sus sentimientos y emociones y cómo éstos pueden influir sobre su desempeño. Esta capacidad le permite conocer sus valores y objetivos con cierta certeza y captar el clima emocional en un contexto determinado (Bisquerra y Pérez, 2007).

Valoración adecuada de sí mismo(a): Habilidad que posee una persona de estar consciente de sus fortalezas y debilidades, lo que le permite reflexionar y aprender de las experiencias, facilitando el crecimiento personal (Goleman, 1996).

Confianza en sí mismo(a): Capacidad que manifiesta una persona de creer en sí misma, de tener una imagen positiva de sí misma, de estar satisfecha y de mantener relaciones saludables consigo misma. Es emprendedora, segura y autónoma en la toma de decisiones; expresa y defiende sus puntos de vista cuando considera que tiene razón y tiene certeza de su valor, de sus habilidades y sus capacidades (Bisquerra y Pérez, 2007).

Subdimensión: Autorregulación. Capacidad que tiene una persona para manejar sus emociones y estados internos de manera apropiada y redireccionar impulsos y estados emocionales negativos. Tiene la habilidad de autogenerarse emociones positivas y saludables (Goleman, 1998).

Indicadores:

Autocontrol: Capacidad que posee una persona de controlar emociones e impulsos de orden conflictivos, lo que le brinda la posibilidad de manejar situaciones complejas y hostiles sin perder el control, la tranquilidad y su pensamiento equilibrado y positivo (Goleman, 1996).

Confiabilidad: Capacidad que tiene una persona de ser fiel a los criterios de sinceridad, honestidad y ética. Reconocen sus errores y falencias y actúan en base a sus principios. Este comportamiento la convierte en una persona confiable ante los otros individuos (Goleman, 1996).

Integridad: Capacidad de asumir la responsabilidad de las actuaciones personales en los diversos contextos de la vida. Ante las responsabilidades adquiridas es cuidadosa, autodisciplinada y escrupulosa (Bisquerra y Pérez, 2007).

Innovación: Capacidad de una persona de sentirse cómoda y abierta ante las nuevas ideas propuestas, enfoques e información. Manifiesta un comportamiento creativo y original (Goleman, 1996).

Adaptación: Capacidad de una persona de ser flexible ante los cambios, de adaptarse con rapidez y no generar conductas disruptivas ante instancias de ansiedad o de incertidumbre, manteniéndose estable. Le permite adoptar

nuevas formas de proceder dejando de lado procedimientos ineficientes (Goleman, 1996).

Subdimensión: Motivación. Capacidad básica que impulsa las percepciones y acciones de las personas a la búsqueda de los objetivos, independientemente de los inconvenientes que se puedan presentar. Denota la perseverancia y favorece la eficacia (Goleman, 1996).

Indicadores:

Motivación de logro: Capacidad de incentivarse e involucrarse emocionalmente en actividades o tareas diversas de la vida, sean personales, sociales, familiares, profesionales, laborales y de tiempo libre. Se esfuerza por mejorar o satisfacer criterios de excelencia, siendo ésta una característica que conduce al éxito, y que tiene un fuerte componente de tenacidad (Bisquerra y Pérez, 2007).

Compromiso: Capacidad que tiene la persona de cumplir y ajustarse fielmente a la misión encomendada, respetando los valores y principios de la Institución y del equipo de trabajo. Se caracteriza por secundar los objetivos de la organización (Goleman, 1996).

Iniciativa: Capacidad de emprender nuevos desafíos y esfuerzos, aprovechando todas las alternativas y oportunidades en pos del beneficio del

equipo de trabajo. Siempre está pronta a actuar cuando se presenta la ocasión. Es eminentemente proactiva (Bisquerra y Pérez, 2007).

Optimismo: Capacidad de una persona de tener un pensamiento y actitud positiva frente a cualquier obstáculo o contratiempo que se le presente durante la ejecución de una tarea (Goleman, 1996).

Cuestionario de la dimensión interpersonal

Dimensión Competencia o Habilidad interpersonal: Corresponde a la capacidad de la persona para discernir y responder correctamente los estados de ánimo, motivaciones, temperamentos y deseos de las otras personas. Esta capacidad le permite al individuo cambiar y mejorar las relaciones con los otros individuos (Gardner, 1997).

Subdimensión Empatía: Corresponde a la capacidad para sentir las necesidades de otras personas y de la propia organización, unida a la apertura para servir y cubrir las inquietudes de quienes están a su alrededor. Esta conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas le permiten cultivar y ajustar las relaciones con una amplia diversidad de personas (Goleman, 1996).

Indicadores:

Comprensión de los demás: Corresponde con la capacidad para percibir de manera precisa las emociones y perspectivas de otros y de implicarse con empatía en sus vivencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

El desarrollo de los demás: Capacidad de estimular y facilitar el logro de metas, las fortalezas y el desempeño de los demás, proporcionando siempre la retroalimentación necesaria para potenciar al máximo las habilidades y destrezas de todos (Goleman, 1996).

Orientación hacia el servicio: Capacidad de prever, reconocer y satisfacer las necesidades y demandas de los otros, aún aquellas no declaradas, ofreciendo un servicio apropiado y desinteresado. Le permite mantener redes y relaciones de calidad (Goleman, 1996).

Aprovechamiento de la diversidad: Capacidad de captar los diversos puntos de vista, opiniones, gestiones, credos y culturas, acogiendo y aunando las oportunidades que brindan las diferentes personas y grupos sociales (Goleman, 1996).

Subdimensión Habilidades Sociales: Corresponde con la capacidad de englobar el dominio de las estrategias y modos de relacionarse de manera afectiva y efectiva con otros, creando redes de relaciones, climas agradables, abiertos y efectivos en las conversaciones. Le permite persuadir, dirigir,

negociar y resolver conflictos con el propósito de movilizar las emociones de los demás.

Indicadores:

Influencia: Capacidad de aplicar estrategias persuasivas efectivas por medio del estímulo de los estados emocionales con el propósito de favorecer interacciones hacia una mejor dirección (Goleman, 1996).

Comunicación: Capacidad de escuchar y dialogar abierta y sinceramente al tiempo de transmitir mensajes claros y convincentes verbales y no verbales, compartiendo toda información de la que dispone, mostrándose receptivo a todo tipo de mensajes. Le permite sintetizar e integrar fielmente todo lo dialogado (Goleman, 1996).

Manejo de conflictos: Capacidad para identificar, anticipar o afrontar de forma positiva, pacífica y resolutivamente los conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones informadas y constructivas, teniendo en cuenta la perspectiva y los sentimientos de los demás (Bisquerra y Pérez, 2007).

Liderazgo: Capacidad para guiar adecuada y cohesionadamente, así como para lograr el cumplimiento de objetivos y tareas comunes, articulando equipos y fomentando el entusiasmo en las personas (Goleman, 1996).

Canalización del cambio: Capacidad de iniciar, promover y manejar el cambio, identificando su necesidad y eliminando las barreras u obstáculos. Le permite gestionar las estrategias necesarias para facilitar y despejar las vías, empleando los recursos y energías en forma equitativa. Modela el cambio de los demás (Goleman, 1996).

Establecer vínculos: Capacidad de crear y cultivar las relaciones y redes interpersonales, promoviendo un clima de respeto y provecho mutuo (Goleman, 1996).

Colaboración y cooperación: Capacidad de trabajar con los demás y compartir con el equipo los recursos, información y planes fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos (Goleman, 1996).

Capacidades de equipo: Capacidad de crear la sinergia grupal, fomentando la participación, el espíritu de cuerpo, el compromiso, la libertad de expresión a través del estímulo de cualidades individuales como grupales (Goleman, 1996).

6.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados por personal específicamente entrenado para tal fin. Se aplicaron de manera colectiva y voluntaria en las aulas del centro en que estudian los alumnos, asegurando en todo momento la

confidencialidad y anonimato de la información recogida y expresando claramente el fin estadístico de los resultados.

El procedimiento de aplicación del cuestionario se realizó durante los últimos tres meses del año 2013 en una sola sesión por aula durante el horario escolar. Se explicaron los objetivos que perseguía la presente investigación, con el fin de darle transparencia al proceso y disminuir las posibles resistencias frente a la administración del cuestionario. Se les indicó que intentaran ser lo más sinceros posible y se informaba de la no existencia de repuestas correctas o incorrectas. Ante cualquier incidencia o duda los alumnos eran atendidos individualmente.

7. Análisis de Datos

Los análisis de este estudio fueron los siguientes:

- Se estudiaron las correlaciones entre los factores de los cuestionarios mediante correlaciones divariadas de Pearson.
- Se estudiaron las diferencias en función de las variables género mediante la prueba MANOVA.
- Se establecieron tipologías modales multivariadas mediante la técnica de Conglomerados de K medias.

Para estos análisis se ha empleado el programa estadístico SPSS 18.0.

8. Resultados

8.1. Correlaciones

8.1.1. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales Intrapersonales

El estudio de las correlaciones entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y el de Competencia Emocional en la dimensión Intrapersonal se muestra en la **Tabla 4**.

Las correlaciones son significativas al nivel .01 entre ambos cuestionarios considerados globalmente, con los factores y subdimensiones y con los indicadores, a excepción de:

- A nivel de 0.05:

- Autoconciencia: conciencia emocional y autorregulación: innovación con Autorrealización social
- Motivación: compromiso con Autorrealización académica

Por otro lado, es la Tabla 4 también se muestra que los siguientes indicadores no correlacionan:

- Autorregulación autocontrol con Autorrealización académica
- Autorregulación integridad con Autorrealización social

▪ Motivación compromiso con Autoestima

Tabla 4. *Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Competencia*

Emocional: dimensión Intrapersonal

	Personalidad		Autorealización	Autoeficacia	Autorealización
	Eficaz	Autoestima	Académica	Resolutiva	Social
INTRAPERSONAL	,684(**)	,523(**)	,549(**)	,574(**)	,489(**)
AUTOCONCIENCIA	,500(**)	,430(**)	,373(**)	,401(**)	,350(**)
AUTOCONCIENCIA conciencia emocional	,254(**)	,198(**)	,231(**)	,218(**)	,157(*)
AUTOCONCIENCIA valoración adecuada de sí mismo	,424(**)	,373(**)	,328(**)	,348(**)	,276(**)
AUTOCONCIENCIA confianza en sí mismo	,510(**)	,481(**)	,273(**)	,372(**)	,423(**)
AUTORREGULACIÓN	,608(**)	,430(**)	,492(**)	,510(**)	,462(**)
AUTORREGULACIÓN autocontrol	,317(**)	,249(**)	,084	,223(**)	,374(**)
AUTORREGULACIÓN confiabilidad	,485(**)	,338(**)	,407(**)	,431(**)	,348(**)
AUTORREGULACIÓN integridad	,367(**)	,206(**)	,555(**)	,477(**)	,040

AUTORREGULACIÓN					
innovación	,304(**)	,259(**)	,317(**)	,219(**)	,158(*)
AUTORREGULACIÓN					
adaptación	,400(**)	,269(**)	,232(**)	,253(**)	,426(**)
MOTIVACIÓN	,587(**)	,421(**)	,509(**)	,521(**)	,399(**)
MOTIVACIÓN					
motivación de logro	,531(**)	,320(**)	,602(**)	,526(**)	,277(**)
MOTIVACIÓN					
compromiso	,230(**)	,093	,143(*)	,293(**)	,213(**)
MOTIVACIÓN iniciativa	,442(**)	,356(**)	,329(**)	,325(**)	,345(**)
MOTIVACIÓN					
optimismo	,285(**)	,325(**)	,191(**)	,165(*)	,183(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

8.1.2. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Competencias Emocionales Interpersonales

El estudio de las correlaciones entre el cuestionario de Personalidad Eficaz y el de Competencia Emocional en la dimensión Interpersonal se muestra en la **Tabla 5**.

Las correlaciones son significativas al nivel .01 entre ambos cuestionarios considerados globalmente, con los factores y subdimensiones y con los indicadores, a excepción de:

- No correlacionan los indicadores de empatía comprensión de los demás con la escala global de Personalidad Eficaz, con Autoestima, con Autoeficacia Resolutiva y con Autorrealización social;
- No correlaciona los indicadores de empatía desarrollo de los demás con Autoestima y con Autorrealización social

Tabla 5. *Correlación de Pearson entre Personalidad Eficaz y Competencia*

Emocional: dimensión Interpersonal

	Personalidad Eficaz	Autoestima	Autorealización Académica	Autoeficacia Resolutiva	Autorealización Social
INTERPERSONAL	,680(**)	,476(**)	,544(**)	,588(**)	,514(**)
EMPATÍA	,381(**)	,198(**)	,376(**)	,356(**)	,278(**)
EMPATÍA					
comprensión de los demás	,095	-,030	,194(**)	,091	,058
EMPATÍA desarrollo de los demás	,216(**)	,105	,240(**)	,236(**)	,126

EMPATÍA orientación hacia el servicio	,325(**)	,202(**)	,288(**)	,262(**)	,256(**)
EMPATÍA aprovechamiento de la diversidad	,375(**)	,229(**)	,315(**)	,368(**)	,279(**)
HHSS	,725(**)	,537(**)	,550(**)	,616(**)	,553(**)
HHSS influencia	,558(**)	,421(**)	,465(**)	,506(**)	,371(**)
HHSS comunicación	,474(**)	,294(**)	,329(**)	,379(**)	,445(**)
HHSS manejo de conflictos	,341(**)	,300(**)	,193(**)	,393(**)	,218(**)
HHSS liderazgo	,595(**)	,491(**)	,479(**)	,463(**)	,413(**)
HHSS canalización del cambio	,605(**)	,491(**)	,486(**)	,531(**)	,396(**)
HHSS establecer vínculos	,542(**)	,338(**)	,327(**)	,298(**)	,613(**)
HHSS colaboración y cooperación	,566(**)	,419(**)	,467(**)	,514(**)	,387(**)
HHSS capacidades de equipo	,527(**)	,348(**)	,463(**)	,518(**)	,355(**)

8.2. Tipologías

8.2.1. Cálculo

Uno de los objetivos planteados en de este trabajo es establecer Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios chilenos.

Para ello se ha seguido la técnica de análisis de clúster no jerarquizado (k-medias). Para establecer el valor de K se han realizado exploraciones de modelos de agrupaciones desde tres hasta seis grupos y se ha procedido a escoger los tipos de cuatro agrupaciones en todos los factores puesto permite describir los distintos perfiles de funcionamiento de cada categoría de manera parsimoniosa y consistente.

Se exponen en la **Tabla 6** los centros de conglomerados de los cuatro clusters en cada uno de los factores.

Tabla 6. *Centros de conglomerados finales*

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Autoestima	23,78	27,35	31,35	34,69
Autorealización Académica	27,16	30,04	34,88	35,94
Autoeficacia Resolutiva	16,81	18,65	20,22	21,79
Autorealización Social	27,66	37,96	30,83	40,45

Para una interpretación más rápida y sencilla se muestran las puntuaciones centil de cada tipología en cada dimensión (**Tabla 7**).

Tabla 7. *Puntuación centil de cada tipología en las dimensiones de**Personalidad Eficaz*

	Conglomerado			
	1	2	3	4
Autoestima	10	25	50	80
Autorealización Académica	10	30	60	70
Autoeficacia Resolutiva	10	30	50	70
Autorealización Social	10	60	25	75

El ANOVA de la **Tabla 8** valida los clústeres obtenidos al poner de manifiesto diferencias significativas en las puntuaciones de cada una de las cuatro tipologías establecidas.

Tabla 8. *ANOVA para los centros de conglomerados*

	Conglomerado		Error			
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	Gl	F	Sig.
Autoestima	1124,401	3	8,319	219	135,154	,000
Autorealización Académica	814,237	3	8,763	219	92,922	,000
Autoeficacia Resolutiva	223,790	3	5,808	219	38,528	,000
Autorealización Social	1830,653	3	9,318	219	196,471	,000

En la **Tabla 9** se presentan el número de sujetos de la muestra que el análisis de tipologías modales multivariadas presentado ha enmarcado dentro de cada tipología.

Tabla 9. *Número de casos dentro de cada conglomerado*

Conglomerado	Tipo 1	32
	Tipo 2	54
	Tipo 3	60
	Tipo 4	77
Válidos		223
Perdidos		0

8.2.2. Descripción de las tipologías

Con el resultado de la exploración de los cuatro tipos nos encontramos que existen contraposiciones entre los distintos tipos.

Tipo 1: Ineficaz

Este grupo se ha denominado Ineficaz en base a los centros de sus conglomerados todos ellos por debajo de la media.

Los sujetos que quedan enmarcados dentro de este clúster presentan puntuaciones muy bajas en los cuatro factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. Todas en torno al percentil 10.

De acuerdo a lo anterior, presentan un funcionamiento deficitario en las cuatro esferas del yo. Se ven a ellos mismos como problemáticos, poco importantes y en desacuerdo con su forma de ser y actuar. No se gustan ni

física ni emocionalmente. Presentan una baja autoestima como estudiantes y como amigos, repercutiendo en sus estudios y en sus relaciones con los iguales. La imagen negativa que tienen de sí mismos afecta a las otras esferas de su yo desembocando en un funcionamiento poco adaptativo o lo que se podría llamar, siguiendo con la terminología del constructo, “Personalidad Ineficaz”.

Representarían la antítesis del sujeto prototipo de “Personalidad Eficaz” (Tipo IV), que cuenta con un amplio abanico de competencias personales y sociales para desenvolverse en su vida cotidiana.

Presenta escasa motivación académica repercutiendo en su rendimiento. Sus atribuciones no presentan locus de control interno, y se perciben con falta de aptitudes para obtener buenas calificaciones. Esto repercute en una visión pesimista sobre acontecimientos futuros. En el contexto académico se concreta en la creencia de que en el curso presente sus notas serán bajas o que en el futuro no les va a ir bien, pudiendo desembocar en “profecías autocumplidas” por las escasas herramientas que estos sujetos despliegan para hacer frente a las creencias negativas que tienen de sí mismos, y que queda reflejado en sus bajas puntuaciones en el factor A. Resolutiva.

Muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando dificultades para decidir por sí mismos y optando por

una actitud en ocasiones pasiva, y en ocasiones impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Poniendo en relación estas actitudes y la pobre imagen que tienen de sí mismos se hace difícil que, por ellos mismos, den el paso de "tomar las riendas" ante las dificultades o pongan en marcha recursos que les permitan mejorar su autoestima.

Se perciben con pocas amistades y dificultad para relacionarse con sus iguales. Manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras. Sus escasas capacidades empática y asertiva y sus problemas a la hora de desenvolverse en situaciones sociales explican las bajas puntuaciones en el factor A. Social del cuestionario.

Son por tanto alumnos de universidad que presentan cogniciones y comportamientos desadaptativos: baja autoestima, escasa motivación académica (ni de logro, ni orientada a la tarea), expectativas pesimistas, déficit en habilidades sociales y dificultades para afrontar dificultades de su día a día. Siguiendo el Constructo teórico, se hablaría entonces de Personalidad Ineficaz.

Tipo 2: Ineficaz social

En líneas generales es un tipo que se ha denominado Ineficaz social dado que sus centros están por debajo de la media en Autoestima, A.

Académica y A. resolutive y por encima de la media en A. social. En base a estas características se puede describir estos sujetos en los siguientes términos:

Estos sujetos presentan un buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por encima de la media, en torno al percentil 60, en el factor A. Social.

Sin embargo, presentan deficiencias en las tres esferas restantes, especialmente en Autoestima, que puntúan en el percentil 25 y en los factores relacionados con el A. Académica y la A. Resolutiva están en torno al percentil 30.

Esto evidencia que son sujetos que tienen una no muy alta motivación interna hacia los estudios lo que sin lugar a dudas puede repercutir negativamente en su rendimiento académico. No realizan atribuciones de sus éxitos ni a sus esfuerzos, ni a sus buenas capacidades. Quizá por ello tampoco presenten muchas expectativas de éxito académico futuro, ni a largo plazo, ni inmediato. Además, tienen una autoimagen por debajo de la media en relación a su forma de ser y actuar. No se gustan mucho ni física, ni emocionalmente y presentan una autoestima como estudiantes un poco descendida ya que no se perciben con muchas aptitudes para obtener buenas calificaciones. A su vez,

evidencian algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

Sus fortalezas están en torno a las relaciones con los iguales, es decir, en el factor A. Social del cuestionario, en donde están en torno al percentil 60. Por lo mismo, demuestran ser socialmente competentes; se perciben como poco tímidos, con un buen número de amistades, valorados por los demás y con expectativas de éxito en relaciones sociales.

En resumen, son universitarios que se caracterizan por presentar un estilo competente en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales pero con ciertas carencias en motivación y atribución interna, con pocas expectativas de éxito futuro, con una moderada a baja autoestima y con algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

Tipo 3: Eficaz inhibido

Es denominado a este tipo de eficaz inhibido en base a los centros de los conglomerados que lo configuran: por encima de la media en A. Académica, en torno a la media en Autoestima y A. Resolutiva y por debajo de la media en A. Social.

Estos sujetos presentan un buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por encima de la media, en torno al percentil 60, en el factor A. Académica. Por ende, son sujetos con valores ligeramente superiores a la media en motivación orientada a la tarea. Establecen atribuciones internas de éxito (debidas al esfuerzo o la capacidad) en la mayoría de las situaciones, y por lo general, suelen mantener expectativas de éxito futuro. Su puntuación en Autoestima y A. Resolutiva están en torno al percentil 50, es decir una normal valoración de sí mismos y de sus capacidades para la resolución de problemas. Sin embargo, su principal dificultad está en torno a la competencia social, ya que puntúan bastante por debajo de la media en A. Social (percentil 25), lo que evidencia un claro déficit en sus habilidades sociales.

En resumen, se trata de universitarios caracterizados por un estilo motivacional y atribucional adaptativo y expectativas optimistas pero con dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

Tipo 4: Tipo Eficaz

Se denominó a este tipo de eficaz en base a que los centros de los conglomerados están todos por encima de la media.

Esta tipología de sujetos muestra puntuaciones superiores a la media en los cuatro factores del cuestionario. Los universitarios que pertenecen a este clúster presentan puntuaciones cercanas al percentil 70 en todos los factores; en el factor A. Social se encuentran en el percentil 75 y en Autoestima se encuentran en el percentil 80. Por tanto, estos sujetos estarían representando el prototipo de Persona Eficaz.

Son universitarios con una buena Autoestima, pero sobretudo, que se valoran y quieren como son. Son estudiantes que valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven en estas edades (universidad, familia y grupo de iguales). Se consideran atractivos, estables emocionalmente, capaces e importantes. En esa buena imagen que tienen de sí mismo reside la principal fortaleza de su personalidad, el pilar sobre el que sustentan el funcionamiento eficaz de las otras esferas de su “yo”. Serían personas adaptadas, que evalúan correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo”, que gestionan adecuadamente sus recursos y que mantienen una visión positiva sobre su futuro. Presentan motivación interna hacia los estudios, un funcionamiento atribucional eficaz y orientado a la obtención de rendimiento académico (atribuye sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre su rendimiento inmediato y a más largo plazo.

Esa actitud positiva frente a acontecimientos futuros, su autopercepción como estables emocionalmente, la adecuada gestión de sus recursos y la capacidad para establecer atribuciones de forma correcta sobre lo que les ocurre, explican en gran medida su buen funcionamiento a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones (esfera de la Autoeficacia resolutive). No adoptarán actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperarán a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgarán capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionarán sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución.

Con respecto a la esfera A. Social, este grupo de sujetos se percibe con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

En resumen, los sujetos enmarcados dentro del Tipo IV son universitarios con buena autoconcepto y alta autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y buena capacidad asertiva y comunicativa.

8.2.3. Descriptivos de los factores de la dimensión Intrapersonal en cada clúster de Personalidad Eficaz

Se presenta en la **Tabla 10** las puntuaciones medias en cada uno de los factores de la dimensión Intrapersonal en cada una de las tipologías de Personalidad Eficaz (PE).

Tabla 10. *Tabla medias de los factores de la dimensión Intrapersonal en tipologías de PE*

	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4	
N	32		54		60		77	
	Media	%	Media	%	Media	%	Media	%
INTRAPERSONAL	162,13	70,49	169,48	73,69	173,73	75,54	187,08	81,34
AUTOCONCIENCIA	59,22	74,02	60,91	76,13	62,95	78,69	68,21	85,26
AUTOCONCIENCIA conciencia emocional	36,25	80,56	35,56	79,01	37,17	82,59	39,51	87,79
AUTOCONCIENCIA valoración adecuada de sí mismo	10,00	66,67	10,89	72,59	11,33	75,56	12,48	83,20
AUTOCONCIENCIA confianza en sí mismo	12,97	64,84	14,46	72,32	14,45	72,25	16,22	81,10
AUTORREGULACIÓN	55,22	69,02	58,65	73,31	59,13	73,92	63,92	79,90
AUTORREGULACIÓN autocontrol	8,84	58,96	9,98	66,54	9,18	61,22	10,40	69,35
AUTORREGULACIÓN confiabilidad	15,00	75,00	15,91	79,54	16,17	80,83	17,60	87,99
AUTORREGULACIÓN integridad	12,31	82,08	12,22	81,48	13,18	87,89	13,43	89,52

AUTORREGULACIÓN innovación	9,47	63,13	9,76	65,06	10,28	68,56	10,77	71,77
AUTORREGULACIÓN adaptación	9,59	63,96	10,78	71,85	10,32	68,78	11,73	78,18
MOTIVACIÓN	47,69	68,13	49,93	71,32	51,65	73,79	54,95	78,50
MOTIVACIÓN motivación de logro	16,09	80,47	16,56	82,78	17,70	88,50	18,83	94,16
MOTIVACIÓN compromiso	10,28	68,54	10,76	71,73	10,33	68,89	11,30	75,32
MOTIVACIÓN iniciativa	12,34	61,72	13,13	65,65	13,75	68,75	14,77	73,83
MOTIVACIÓN optimismo	8,97	59,79	9,48	63,21	9,87	65,78	10,05	67,01

8.2.4. Descriptivos de los factores de la dimensión Interpersonal en cada clúster de Personalidad Eficaz

Se presenta en la **Tabla 11** las puntuaciones medias en cada uno de los factores de la dimensión Interpersonal en cada una de las tipologías de Personalidad Eficaz.

Tabla 11. *Tabla medias de los factores de la dimensión Interpersonal en tipologías de PE*

	Tipo 1		Tipo 2		Tipo 3		Tipo 4	
N	32		54		60		77	
	Media	%	Media	%	Media	%	Media	%
INTERPERSONAL	174,47	72,70	190,50	79,38	190,93	79,56	208,30	86,79
EMPATÍA	66,59	83,24	68,46	85,58	68,35	85,44	72,49	90,62
EMPATÍA comprensión de los demás	13,84	92,29	13,28	88,52	13,52	90,11	14,12	94,11

EMPATÍA desarrollo de los demás	8,66	86,56	8,83	88,33	8,93	89,33	9,17	91,69
EMPATÍA orientación hacia el servicio	15,47	77,34	16,65	83,24	16,43	82,17	17,65	88,25
EMPATÍA aprovechamiento de la diversidad	28,63	81,79	29,70	84,87	29,47	84,19	31,56	90,17
HHSS	107,88	67,42	122,04	76,27	122,58	76,61	135,81	84,88
HHSS influencia	14,06	70,31	15,65	78,24	16,12	80,58	17,22	86,10
HHSS comunicación	14,00	70,00	15,61	78,06	15,18	75,92	17,00	85,00
HHSS manejo de conflictos	12,31	61,56	13,24	66,20	13,37	66,83	14,64	73,18
HHSS liderazgo	12,09	60,47	13,96	69,82	14,58	72,92	16,51	82,53
HHSS canalización del cambio	12,72	63,59	14,44	72,22	15,08	75,42	16,62	83,12
HHSS establecer vínculos	12,31	61,56	15,91	79,54	14,27	71,33	16,91	84,55
HHSS colaboración y cooperación	14,59	72,97	16,07	80,37	16,47	82,33	18,01	90,07

8.3. Diferencias en función de la variable género

Se utilizó la técnica multivariada de la varianza (MANOVA) para analizar el efecto de las variables categóricas género sobre los factores de Personalidad Eficaz.

Se optó por la utilización de esta técnica puesto que tiene en cuenta el aumento del error tipo I que se produciría al utilizar múltiples ANOVAS.

A modo de acercamiento a la comprobación del supuesto de normalidad de las variables dependientes se muestran los estadísticos de asimetría y curtosis con el fin de estudiar la distribución de las medidas recogidas (**Tabla 12**).

Tabla 12. *Índices de asimetría y curtosis de cada factor*

Factores	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Autoestima	-,626	,163	,343	,550
Autorealización Académica	-,495	,163	,343	-,297
Autoeficacia Resolutiva	-,369	,163	,343	-,023
Autorealización Social	-,503	,163	,343	-,457

Como se puede apreciar, los índices de asimetría y curtosis son próximos al valor cero e inferiores al valor 2.0, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica una aproximación empírica razonable a la distribución normal univariada.

De los diferentes estadísticos de contraste que para el MANOVA ofrece el programa SPSS hemos elegido la Traza de Pillai por ser el más robusto y potente, según la literatura revisada (Meyers, Gamst y Guarino, 2013a, 2013b).

En la **Tabla 13** se muestran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los dos grupos en los diferentes factores.

Tabla 13. *Estadísticos descriptivos de la variable género en los factores de Personalidad Eficaz*

	GENERO	Media	Desv. típ.	N
Autoestima	Hombre	30,3981	4,60179	108
	Mujer	30,4957	5,06861	115
	Total	30,4484	4,83752	223
Autorealización Académica	Hombre	32,2222	4,25218	108
	Mujer	33,6609	4,50319	115
	Total	32,9641	4,43253	223
Autoeficacia Resolutiva	Hombre	19,6296	2,77705	108
	Mujer	20,1391	3,11163	115
	Total	19,8924	2,95874	223
Autorealización Social	Hombre	35,3889	5,85787	108
	Mujer	35,4609	5,81934	115
	Total	35,4260	5,82497	223

El estadístico multivariado de la Traza de Pillai resultó estadísticamente no significativo ($F= 2,069$, $p=,086$, $\eta^2= ,037$) por lo que no existen diferencias en función del género en los factores del constructo de Personalidad Eficaz.

III. DISCUSIÓN

En este trabajo hemos partido de la aceptación de los estudios previos realizados con los instrumentos de exploración de los constructos Personalidad Eficaz y de Inteligencia Emocional intrapersonal e interpersonal realizados.

Estos estudios se realizaron con población Universitaria chilena. No se ha contemplado la necesidad de someter nuevamente los instrumentos en este trabajo a los procesos de fiabilidad y validez dado que están ya garantizados los índices de fiabilidad y validez de ellos.

Con esta premisa se procedió a los análisis y cálculos al objeto de dar cumplimiento de los objetivos propuestos que consistían en establecer la relación empírica existente entre los constructos de personalidad eficaz y las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales en contextos universitarios (carreras de Terapia Ocupacional y Kinesiología).

Este primer objetivo pretende confirmar la hipótesis de que existen relaciones significativas entre los factores obtenidos empíricamente en ambos constructos: Personalidad Eficaz, Inteligencia Emocional intrapersonal e interpersonal.

Y por otro lado, en base a estos resultados, establecer tipos de Personalidad Eficaz, ver la existencia de diferencias en función de la variable género y determinar la presencia en los tipos de personalidad obtenidos de las

dimensiones encontradas en Inteligencia Emocional intrapersonal e interpersonal.

Este segundo objetivo pretende confirmar la hipótesis de que las tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz son concordantes con los planteamientos teóricos que lo soportan y que las dimensiones de Inteligencia Emocional intrapersonal e interpersonal enriquecen las características de las tipologías de Personalidad Eficaz.

En relación al primero de los objetivos los resultados obtenidos manifiestan que existen correlaciones entre las dimensiones del constructo personalidad eficaz y las dimensiones del constructo inteligencia emocional interpersonal e interpersonal como ya declarábamos de su posible existencia en el marco teórico.

Se analizan en detalle estos resultados.

En relación a las correlaciones entre variables

Las puntuaciones totales obtenidas en el cuestionario de Personalidad Eficaz correlacionan positivamente con la totalidad de las dimensiones del constructo Inteligencia emocional en relación a la competencia o habilidades intrapersonales. Y en relación a la competencia o habilidades interpersonales

ocurre lo mismo, a excepción de la dimensión *Empatía: comprensión de los demás* que no correlaciona.

Entrando en cada una de las dimensiones específicas de la Personalidad Eficaz nos encontramos que:

El factor **autoestima** del constructo Personalidad Eficaz conformado principalmente por variables propias de la esfera Fortalezas del Yo, puesto que integra ítems que miden indicadores de autoconcepto y autoestima correlaciona con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal, a excepción con la dimensión de motivación de logro; y con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de la inteligencia emocional en la dimensión interpersonal, a excepción de la dimensión *empatía: comprensión de los demás*.

La motivación de logro entendida como capacidad de incentivarse e involucrarse emocionalmente en actividades o tareas diversas de la vida, sean personales, sociales, familiares, profesionales, laborales y de tiempo libre, y la empatía entendida como Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales, son variables que en el constructo Personalidad Eficaz se

consideran en la dimensión autorrealización académica y en la autoeficacia social.

El factor **autorrealización académica** del constructo Personalidad Eficaz que pone de manifiesto la relación entre el conocimiento personal y la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo, la motivación intrínseca y el logro en las actividades que desarrolle en su vida académica, correlaciona con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal a excepción con la dimensión Autorregulación: control y la dimensión Motivación : compromiso y con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de la inteligencia emocional en la dimensión interpersonal.

El hecho de que no correlacione con la dimensión de autorregulación: Autocontrol entendido como la capacidad que posee una persona de controlar emociones e impulsos de orden conflictivos, lo que le brinda la posibilidad de manejar situaciones complejas y hostiles sin perder el control, la tranquilidad y su pensamiento equilibrado y positivo está más relacionado con el factor Autoeficacia resolutiva del constructo personalidad eficaz. Y la dimensión motivación: Compromiso entendido como capacidad que tiene la persona de cumplir y ajustarse fielmente a la misión encomendada, respetando los valores y principios de la Institución y del equipo de trabajo es una dimensión más

vinculada a la dimensión de autoeficacia social en el constructo de Personalidad Eficaz.

El factor **autoeficacia resolutive** que corresponde a la Esfera Retos del Yo ya que mediría variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos, y que conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas correlaciona con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal a excepción con la dimensión de autoconciencia: conciencia emocional, autorregulación: integridad y autorregulación: innovación y con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de la inteligencia emocional en la dimensión interpersonal a excepción de la dimensión empatía: comprensión de los demás. Y empatía: desarrollo de los demás.

La Conciencia emocional entendida como habilidad que tiene una persona de conocer, reconocer y comprender sus sentimientos y emociones y cómo éstos pueden influir sobre su desempeño es una variable más relacionada con la dimensión autoestima del constructo Personalidad Eficaz.

Igualmente ocurre con la dimensión **Comprensión de los demás** entendida como capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias

emocionales y **El desarrollo de los demás** entendida como capacidad de estimular y facilitar el logro de metas, las fortalezas y el desempeño de los demás, proporcionando siempre la retroalimentación necesaria para potenciar al máximo las habilidades y destrezas de todos (son dimensiones más pertenecientes a la dimensión autoeficacia social del constructo).

Sorprende no obstante, la no correlación con las dimensiones intrapersonales de **autorregulación: Integridad** entendida como capacidad de asumir la responsabilidad de las actuaciones personales en los diversos contextos de la vida, y **autorregulación: Innovación** entendida como capacidad de una persona de sentirse cómoda y abierta ante las nuevas ideas propuestas, enfoques e información. Manifiesta un comportamiento creativo y original. Encontramos una posible explicación de esta disonancia en la medida que el cuestionario de personalidad eficaz en la dimensión de autoeficacia resolutiva está más centrada en aspectos o temas académicos.

Finalmente el factor **autoeficacia social**, que responde a la esfera de Relaciones del Yo, puesto que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad, correlaciona con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal a excepción con la dimensión de motivación optimismo y con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de la inteligencia emocional en la

dimensión interpersonal a excepción de la dimensión empatía: comprensión de los demás.

La dimensión motivación: Optimismo entendido como capacidad de una persona de tener un pensamiento y actitud positiva frente a cualquier obstáculo o contratiempo que se le presente durante la ejecución de una tarea pertenece más al ámbito de la autoeficacia resolutive del constructo personalidad eficaz

No obstante, sorprende la no correlación de la dimensión empatía: Comprensión de los demás, entendida como Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Se encuentra una explicación en la medida que esta implicación en las vivencias emocionales no está contemplada de forma tan explícita en el cuestionario de Personalidad Eficaz en esta dimensión.

En torno a las tipologías el objetivo de esta investigación era doble.

En primer lugar se pretendía establecer tipos de Personalidad Eficaz siguiendo la trayectoria obtenida en investigaciones previas en donde aparecían la existencia de cuatro tipos multivariados de Personalidad Eficaz claramente definidos en base a la forma en que se conjugaban y relacionaban las cuatro dimensiones del constructo.

En segundo lugar el objetivo era enriquecer los tipos obtenidos con las dimensiones que establecen el constructo sobre Inteligencia Emocional.

En relación con el primer objetivo nos encontramos que una vez más se corroboran las tipologías obtenidas en investigaciones previas en el ámbito universitario y de forma más puntual en contextos universitarios chilenos (Bernal, 2014).

Se han obtenido cuatro tipos:

El tipo 1 se le ha denominado **Tipo 1: Ineficaz**: en base a los centros de sus conglomerados todos ellos por debajo de la media: en torno al percentil 10. De acuerdo a lo anterior, presentan un funcionamiento deficitario en las cuatro esferas del yo. Se ven a ellos mismos como problemáticos, poco importantes y en desacuerdo con su forma de ser y actuar. No se gustan ni física ni emocionalmente. Presentan una baja autoestima como estudiantes y como amigos, repercutiendo en sus estudios y en sus relaciones con los iguales. La imagen negativa que tienen de sí mismos afecta a las otras esferas de su yo desembocando en un funcionamiento poco adaptativo o lo que se podría llamar, siguiendo con la terminología del constructo, “Personalidad Ineficaz”.

Representarían la antítesis del sujeto prototipo de “Personalidad Eficaz” (Tipo IV), que cuenta con un amplio abanico de competencias personales y sociales para desenvolverse en su vida cotidiana.

Presenta escasa motivación académica repercutiendo en su rendimiento. Sus atribuciones no presentan locus de control interno, y se perciben con falta de aptitudes para obtener buenas calificaciones. Esto repercute en una visión pesimista sobre acontecimientos futuros. En el contexto académico se concreta en la creencia de que en el curso presente sus notas serán bajas o que en el futuro no les va a ir bien, pudiendo desembocar en “profecías autocumplidas” por las escasas herramientas que estos sujetos despliegan para hacer frente a las creencias negativas que tienen de sí mismos, y que queda reflejado en sus bajas puntuaciones en el factor A. Resolutiva.

Muestran dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, presentando dificultades para decidir por sí mismos y optando por una actitud en ocasiones pasiva, y en ocasiones impulsiva, a la hora de abordar conflictos. Poniendo en relación estas actitudes y la pobre imagen que tienen de sí mismos se hace difícil que, por ellos mismos, den el paso de "tomar las riendas" ante las dificultades o pongan en marcha recursos que les permitan mejorar su autoestima.

Se perciben con pocas amistades y dificultad para relacionarse con sus iguales. Manifiestan expectativas de fracaso en relaciones sociales hipotéticas futuras. Sus escasas capacidades empática y asertiva y sus problemas a la hora de desenvolverse en situaciones sociales explican las bajas puntuaciones en el factor A. Social del cuestionario.

Son por tanto alumnos de universidad que presentan cogniciones y comportamientos desadaptativos: baja autoestima, escasa motivación académica (ni de logro, ni orientada a la tarea), expectativas pesimistas, déficit en habilidades sociales y dificultades para afrontar dificultades de su día a día.

El tipo 2 se le ha denominado: **Tipo 2 Ineficaz social** en líneas generales es un tipo que se ha denominado Ineficaz social dado que sus centros están por debajo de la media en Autoestima, A. Académica y A. Resolutiva y por encima de la media en A. Social. En base a estas características se puede describir estos sujetos en los siguientes términos:

Estos sujetos presentan un buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por encima de la media, en torno al percentil 60, en el factor A. Social.

Sin embargo, presentan deficiencias en las tres esferas restantes, especialmente en Autoestima, que puntúan en el percentil 25 y en los factores

relacionados con el A. Académica y la A. Resolutiva están en torno al percentil 30.

Esto evidencia que son sujetos que tienen una no muy alta motivación interna hacia los estudios lo que sin lugar a dudas puede repercutir negativamente en su rendimiento académico. No realizan atribuciones de sus éxitos ni a sus esfuerzos, ni a sus buenas capacidades. Quizá por ello tampoco presenten muchas expectativas de éxito académico futuro, ni a largo plazo, ni inmediato. Además, tienen una autoimagen por debajo de la media en relación a su forma de ser y actuar. No se gustan mucho ni física, ni emocionalmente y presentan una autoestima como estudiantes un poco descendida ya que no se perciben con muchas aptitudes para obtener buenas calificaciones. A su vez, evidencian algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

Sus fortalezas están en torno a las relaciones con los iguales, es decir, en el factor A. Social del cuestionario, en donde están en torno al percentil 60. Por lo mismo, demuestran ser socialmente competentes; se perciben como poco tímidos, con un buen número de amistades, valorados por los demás y con expectativas de éxito en relaciones sociales.

En resumen, son universitarios que se caracterizan por presentar un estilo competente en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en

situaciones sociales pero con ciertas carencias en motivación y atribución interna, con pocas expectativas de éxito futuro, con una moderada a baja autoestima y con algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

El tipo 3 se le ha denominado: **Tipo 3: Eficaz inhibido** es denominado así en base a los centros de los conglomerados que lo configuran: por encima de la media en A. Académica, en torno a la media en Autoestima y A. Resolutiva y por debajo de la media en A. Social.

Estos sujetos presentan un buen funcionamiento en una de las cuatro esferas del yo que conforman el cuestionario de Personalidad Eficaz, puntuando por encima de la media, en torno al percentil 60, en el factor A. Académica. Por ende, son sujetos con valores ligeramente superiores a la media en motivación orientada a la tarea. Establecen atribuciones internas de éxito (debidas al esfuerzo o la capacidad) en la mayoría de las situaciones, y por lo general, suelen mantener expectativas de éxito futuro. Su puntuación en Autoestima y A. Resolutiva están en torno al percentil 50, es decir una normal valoración de sí mismos y de sus capacidades para la resolución de problemas. Sin embargo, su principal dificultad está en torno a la competencia social, ya que puntúan bastante por debajo de la media en A. Social (percentil 25), lo que evidencia un claro déficit en sus habilidades sociales.

En resumen, se trata de universitarios caracterizados por un estilo motivacional y atribucional adaptativo y expectativas optimistas pero con dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

El tipo 4 se le ha denominado: **Tipo 4: Tipo Eficaz**. Se denominó a este tipo en base a que los centros de los conglomerados están todos por encima de la media.

Esta tipología de sujetos muestra puntuaciones superiores a la media en los cuatro factores del cuestionario. Los universitarios que pertenecen a este clúster presentan puntuaciones cercanas al percentil 70 en todos los factores; en el factor A. Social se encuentran en el percentil 75 y en Autoestima se encuentran en el percentil 80. Por tanto, estos sujetos estarían representando el prototipo de Persona Eficaz.

Son universitarios con un buen Autoestima, pero sobretodo, que se valoran y quieren como son. Son estudiantes que valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven en estas edades (universidad, familia y grupo de iguales). Se consideran atractivos, estables emocionalmente, capaces e importantes. En esa buena imagen que tienen de sí mismo reside la principal fortaleza de su personalidad, el pilar sobre el que sustentan el funcionamiento eficaz de las

otras esferas de su “yo”. Serían personas adaptadas, que evalúan correctamente “qué” quieren conseguir y “cómo”, que gestionan adecuadamente sus recursos y que mantienen una visión positiva sobre su futuro. Presentan motivación interna hacia los estudios, un funcionamiento atribucional eficaz y orientado a la obtención de rendimiento académico (atribuye sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad) y expectativas optimistas sobre su rendimiento inmediato y a más largo plazo.

Esa actitud positiva frente a acontecimientos futuros, su autopercepción como estables emocionalmente, la adecuada gestión de sus recursos y la capacidad para establecer atribuciones de forma correcta sobre lo que les ocurre, explican en gran medida su buen funcionamiento a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones (esfera de la Autoeficacia Resolutiva). No adoptarán actitudes pasivas de afrontamiento, ni esperarán a que otros les resuelvan sus problemas. Se juzgarán capaces de resolverlos y antes de tomar una decisión reflexionarán sobre sus consecuencias, manteniendo una postura confiada y optimista sobre su resolución.

Con respecto a la esfera A. Social, este grupo de sujetos se percibe con habilidades sociales y capacidad asertiva. Se desenvuelven bien en situaciones sociales, sin timidez. Refieren un amplio círculo de amistades y expectativas de éxito en sus relaciones con el grupo de iguales.

En resumen, los sujetos enmarcados dentro del Tipo IV son universitarios con buena autoconcepto y alta autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y buena capacidad asertiva y comunicativa.

En relación con el segundo de los objetivos consistente en enriquecer los tipos de personalidad eficaz obtenidos con las dimensiones del constructo inteligencia emocional nos encontramos con los siguientes resultados:

En el **Tipo 1: Ineficaz** anteriormente presenta puntuaciones centiles bajas en todas las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo de Inteligencia Emocional.

En el **Tipo 4, Eficaz**, opuesto al tipo 1, presenta en cambio puntuaciones centiles altas en todas las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo de Inteligencia Emocional.

El **Tipo 2, Ineficaz social**, y el **Tipo 3, Eficaz inhibido**, presentan puntuaciones centiles medias en la totalidad de las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo Personalidad Eficaz.

IV. CONCLUSIONES

En relación al primero de los objetivos de este trabajo que pretende establecer la relación empírica existente entre los constructos de personalidad eficaz y las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales en contextos universitarios.

1. Existen relaciones significativas entre los factores obtenidos empíricamente en ambos constructos: personalidad eficaz, inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal.

1.1. El factor **autoestima (Fortalezas del yo)** del constructo Personalidad eficaz que miden indicadores de autoconcepto y autoestima correlaciona con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de Inteligencia Emocional en la dimensión intrapersonal a excepción con la dimensión de motivación de logro y con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de la inteligencia emocional en la dimensión interpersonal a excepción de la dimensión empatía: comprensión de los demás.

1.2. El factor **autorrealización académica (Demandas del yo)** del constructo Personalidad Eficaz que contempla la atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y/o esfuerzo, la

motivación intrínseca, y el logro en las actividades que desarrolle en su vida académica, correlaciona con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal a excepción con la dimensión Autorregulación: control y la dimensión Motivación: compromiso y con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo.

- 1.3. El factor **autoeficacia resolutiva (Retos del yo)** del constructo Personalidad Eficaz que mide variables que apoyan un afrontamiento eficaz a los retos que puedan surgir en todos los ámbitos, y que conjuga ítems que miden indicadores relativos a la toma de decisiones y al afrontamiento de problemas correlaciona con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal a excepción con la dimensión de autoconciencia: conciencia emocional, autorregulación: integridad y autorregulación: innovación y con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de la inteligencia emocional en la dimensión interpersonal a excepción de la dimensión empatía: comprensión de los demás. Y empatía: desarrollo de los demás.

- 1.4.** El factor **autoeficacia social (Relaciones del yo)** que responde a la esfera de Relaciones del Yo, puesto que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad, correlaciona con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de inteligencia emocional en la dimensión intrapersonal a excepción con la dimensión de motivación optimismo y con la totalidad de las dimensiones que integran el constructo de la inteligencia emocional en la dimensión interpersonal a excepción de la dimensión empatía: comprensión de los demás.

2. Nuestro postulado de que el constructo de Personalidad Eficaz manifiesta una estructura más sistemática, sintetizada y estructurada, empíricamente demostrada, que la estructura del constructo de inteligencia emocional más amplia, más detallada y diversificada no ha sido objeto de esta investigación de forma directa pero se fundamenta en que los análisis de validez de estructura que hasta el momento presente se han hecho sobre ambos cuestionarios en otras investigaciones anteriores (Bernal, 2014; Tapia 2010) confirman que el constructo de personalidad eficaz la tiene y la del constructo inteligencia emocional queda por confirmar pero no hay constancia de que se haya realizado.

En relación al segundo de los objetivos de este trabajo, una vez logrado el primero consistente en enriquecer las tipologías modales de Personalidad Eficaz con las dimensiones del constructo inteligencia/competencias emocionales, los datos obtenidos permiten formular las siguientes conclusiones.

3. Las tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz corroboran nuevamente las tipologías obtenidas en anteriores investigaciones en contextos universitarios.

3.1. Tipo 1: Ineficaz

Los sujetos que quedan enmarcados dentro de este clúster presentan puntuaciones muy bajas en los cuatro factores del cuestionario de Personalidad Eficaz. Todas en torno al percentil 10. Son por tanto alumnos de universidad que presentan cogniciones y comportamientos desadaptativos: baja autoestima, escasa motivación académica (ni de logro, ni orientada a la tarea), expectativas pesimistas, déficit en habilidades sociales y dificultades para afrontar dificultades de su día a día. Siguiendo el constructo teórico, se hablaría entonces de Personalidad Ineficaz.

3.2. Tipo 2: Ineficaz social

En líneas generales es un tipo que se ha denominado Ineficaz social dado que sus centros están por debajo de la media en Autoestima, A. Académica y A. Resolutiva y por encima de la media en A. Social. Son universitarios que se caracterizan por presentar un estilo competente en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales pero con ciertas carencias en motivación y atribución interna, con pocas expectativas de éxito futuro, con una moderada a baja autoestima y con algunas dificultades en el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

3.3. Tipo 3: Eficaz inhibido

Es denominado a este tipo de eficaz inhibido en base a los centros de los conglomerados que lo configuran: por encima de la media en A. Académica, en torno a la media en Autoestima y A. Resolutiva y por debajo de la media en A. Social. Se trata de universitarios caracterizados por un estilo motivacional y atribucional adaptativo y expectativas optimistas pero con dificultades en las relaciones con los iguales y para desenvolverse en situaciones sociales.

3.4. Tipo 4: Tipo Eficaz

Se denominó a este tipo de eficaz en base a que los centros de los conglomerados están todos por encima de la media. Los sujetos enmarcados dentro del Tipo IV son universitarios con buena autoconcepto y alta autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y buena capacidad asertiva y comunicativa.

Una vez obtenidos estos tipos y en base a las correlaciones manifiestas entre ambos constructos, los resultados obtenidos permiten formular las siguientes conclusiones:

4. Las dimensiones de inteligencia/competencia emocional intrapersonal e interpersonal enriquecen las características de las tipologías de Personalidad Eficaz.

4.1. Tipo 1: Ineficaz anteriormente presenta puntuaciones centiles bajas en todas las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo de inteligencia emocional.

4.2. El Tipo 2: Ineficaz social presentan puntuaciones centiles medias en la totalidad de las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo Personalidad Eficaz.

4.3. El Tipo 3: Eficaz inhibido presentan puntuaciones centiles medias en la totalidad de las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo Personalidad Eficaz.

4.4. El tipo 4: Eficaz presenta en cambio puntuaciones centiles altas en todas las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo de inteligencia emocional.

5. Obtenido un tipo de Personalidad Eficaz mediante la aplicación del cuestionario (compuesto de 30 ítems) que lo evalúa es posible atribuir la presencia de rasgos de competencias emocionales al citado tipo en una primera atribución de características descriptivas sin una necesidad perentoria de someter al sujeto al test de competencias emocionales (90 ítems). Si bien es cierto que este es un criterio estadístico que inicialmente es válido. Pero no es un criterio psicológico dado que con esta reducción se obtiene una menor

información que en ocasiones es importante de cara a un diagnóstico más concreto y a un tratamiento más en detalle.

Finalmente y en relación con la existencia de diferencias significativas en función de la variable género, en la presente investigación cabe formular la siguiente conclusión:

6. No se han obtenido diferencias significativas en función de la variable género.

A tenor de estos resultados y del cumplimiento de estos objetivos se confirman las hipótesis de partida:

1. Existen relaciones significativas entre los factores obtenidos empíricamente en ambos constructos: Personalidad Eficaz, Inteligencia Emocional intrapersonal e interpersonal

2. Las dimensiones de inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal enriquecen las características de las tipologías de Personalidad Eficaz.

V. REFERENCIAS

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y Formación en la Edad Adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Alda, R., Bargsted, M. y Terrazas, W. (2002). *Inteligencia Emocional y Perfiles de Egreso: Descripción en alumnos de Primer Año de las Carreras de Psicología, Contador Auditor – Contador Público e Ingeniería Comercial*. Universidad Católica del Norte. Disponible en: www.face.ubiobio.cl/-asfae/Enefa_2002/Ponencia_37_extenso.pdf. Consultado en Diciembre de 2013.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. y Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: El cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia*. (pp. 135-175). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J., Montero, I. y Mateos, M. (1992). Evaluación de los estilos atributivos: el cuestionario EMA-II. En J. Alonso Tapia (Dir), *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención* (pp.216-240). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez-García, F. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia (Dir), *Motivar en la*

- adolescencia: teoría, evaluación e intervención* (pp. 81-123). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez-Fernández, A., Martín Palacio, M.E. y Bermúdez, M.T. (2009). Competencias de Desarrollo Personal y Social: la idea de Madurez como institución antropológica. En F. Vicente Castro (Dir.), *Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo 1* (pp. 663-670). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad.
- Arruza, J. A., Arribas, S., González, O., Balagné, G., Romero, S. y Ruíz, L. M. (2005). Desarrollo y validación de una versión preliminar de la escala de competencia emocional en el deporte (ECE – D). *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 151-163.
- Avia, M.D. (1978). Personalidad. ¿Consistencia intrapsíquica o especificidad situacional? *Revista Análisis y Modificación de la Conducta*, 4(5), 111-128.
- Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behavior modification. En C. M. Franks y G.T. Wilson (Eds.), *Annual review of behavior therapy theory and practice* (Vol. 3). New York: Brunner/Mazel.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. En S. Sukemune (Ed.), *Advances in social learning theory* (pp. 81-99). Tokyo: Kaneko-Shoho.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BarOn, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Barnett, R. y Hallam, S. (1999). Teaching for Supercomplexity: A Pedagogy for Higher Education. En P. Mortimore (Ed.), *Understanding pedagogy and its impact on learning*. (pp. 137-155). London: SAGE .
- Bernal, F. (2014). *Tipologías Modales Multivariadas de Personalidad Eficaz en contextos universitarios Chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boccardo, F., Sasia, A. y Fontenla, E. (1999). Inteligencia Emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.
- Bollen, K.A. y Long, J.S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bolz, C.R. (1972). Types of personality. En R.M. Dreger (Ed). *Multivariate personality research: Contributions to the understanding of personality in honor of Raymond B. Cattell* (pp.161-260). Baton Rouge: Claitor.
- Boring, E. (1950). *A History of experimental Psychology*. New York: Appleton, Century – Crofts.
- Bozhinova, R., Jiliova, S. y Georgieva, S. (1994). Work values, choice of job alternatives and strategies for the future labour realization of graduating students. En A. Roe y V. Russinova (Eds.), *Psychosocial Aspects of Employment. European perspectives* (pp. 79-88). Tilburg: Tilburg University Press.

- Brackett, M., Mayer, J.D. y Wagner, R.M. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2005). *The Emotional Intelligence Quick Book*. New York: Simon and Schuster.
- Buss, A.R. y Poley, W. (1979). *Diferencias individuales. Rasgos y factores*. México: El Manual Moderno.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2001). Inteligencia Emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>. Consultado en Enero de 2014.
- Cantero, M.P., Pérez, N. y Pérez, A.M. (2008). Diferencias en el perfil de competencias personales y socio - emocionales en estudiantes universitarios de Ciencias y Educación. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 33-44.
- Cattell, R.B. (1979). *Rasgos*. Madrid: Aguilar.
- Cattell, R.B., Couter, M.A. y Tsujioja, B. (1966). The taxonomic recognition of types and functional emergents. En R.B. Catell (Ed).

- Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Ciarrochi, J., Chan, A.C. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and individual Differences*, 28, 539-561.
- Cohen, J. (2001). *Caring Classroom/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: Emotional intelligence in Leader Ship and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Damasio, A.R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Dapelo, B. y Martín Del Buey, F. (2006). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 63-77.
- Dapelo, B. y Martín Del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21(39), 13-29.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Di Giusto, C. (2013). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos de Enseñanza Secundaria: Estudio comparativo entre muestra española y chilena*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Díaz, E.R. (2006). *Estudio de las Inteligencias Inter e Intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de Inglés*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Donaldso – Feilder, E.J. y Bond, F.W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well – being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(2), 187-203
- Eisler, R.M. y Blalock, J.A. (1991). Masculine gender role stress: Scale development and component factors in the appraisal of stressful situations. *Clinical Psycholigy Review*, 11, 45-60.
- Elizur, D., Borg, I., Hunt, R. y Magyari, I. (1991). The structure of work values: A cross cultural comparison. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 21-38.
- Extremera, N. y Fernández – Berrocal, P. (2002). *La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas*

- conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*.
Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz
(pp. 599 – 609), Granada.
- Extremera, N. y Fernández – Berrocal, P. (2004a). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto – informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández – Berrocal, P. (2004b). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 85-108. Disponible en:
<http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113764&id=113764>. Consultado en Noviembre de 2013.
- Extremera, N., Fernández – Berrocal, P. y Mestre, J. M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209 – 228.
- Feldman, L., Lane, R., Sechrest, L. y Schwartz, G. (2000). Sex differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027 – 1035.
- Fernández-Abascal, E.G. y Palmero, F. (1999). *Emociones y Salud*. Barcelona: Ariel.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández -Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436.
- Fischer, K. (1980). A Theory of cognitive development: The control of hierarchies of skill. *Psychological Review*, 87, 447-531.
- Franz, J. (1982). *Who's who in American Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fueyo, E. (2010). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Galvis, N.C. (2007). Inteligencia emocional de los gerentes en instituciones de Educación Superior. Universidad Rafael Belloso Chacín. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social REDHECS*, 2, 36-54.

- Garaigordobil, M. y Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 27-32.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). Multiple intelligence as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55(1), 20-21.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Garnezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E.M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (pp.151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gay, E.G., Weiss, D.J., Hendel, D.D., Dawis, R.V. y Lofquist, L.H. (1971). *Manual for the Minnesota Importance Questionnaire*. University of Minnesota: Work Adjustment Project Industrial Relations Center.

- Giardini, A. y Frese, M. (2006). La reducción de los efectos negativos del trabajo emocional en ocupaciones de servicio: La competencia emocional como recurso psicológico. *Diario de Psicología de la Salud Ocupacional*, 11(1), 63-75. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-03308-007>. Consultado en Noviembre de 2013.
- Gil Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de Orientación*. Madrid: Escuela Española.
- Gimeno, J., Pérez, A., Martínez, J., Torres, C., Angulo, F. y Álvarez, J. (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (2ª Ed.) Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Vergara.
- Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

- Gómez, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Phase One. Bilbao, Universidad de Deusto.
- González, M.I., Castro, P.J. y Martín Palacio, M.E. (2011). Personalidad Eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional. *Mente y Cerebro*, 16, 10-20.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of Human Intelligence*. New York: McGraw – Hill.
- Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Madrid: Debate.
- Harrington, T.F. y O`Shea, A.J. (1993). *Manual the Harrington-O`Shea career decision-making system, revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Heath, D.H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York: Gardner Press.
- Holt, J. y Keats, D. (1992). Work cognition in multicultural interaction. *Cross-Cultural Psychology*, 23, 421-443.

- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19(3), 603-626.
- Humphrey, S.E., Nahrgang, J.D. y Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356.
- Ibarrola, B. (2003). *Dirigir y educar con inteligencia emocional*. Ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión, Confederación de Centros Privados Educación y Gestión, Madrid, España. Disponible en: http://www.primaria.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40624. Consultado en Diciembre de 2013.
- Jensen, R. (1993). *TCL Career Guidance Curriculum*. Salt Lake City: UTA.
- Jiménez, M.M.A. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 69-79.
- Katz, M.R. (1988). *New technologies in Career Guidance: The interpretative Computer*. New Jersey: Educational Testing Service.

- Lazarus, A.A. (1973). On Assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Luna, S. (2002). *Enfoque de competencias en la administración de recursos de cómputo bajo el enfoque de competencias*. Monografía no publicada. (pp. 11-15). México: Facultad de Estadística e Informática UV, Xalapa, Veracruz. Disponible en www.joseacontreras.net/admon/Competencias/pdf/enfoquecompet_adm_recnif/ar. Consultado en Enero de 2014.
- Malpica, M.C. (1996). El punto de vista pedagógico. En A, Argüelles. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Martín del Buey (1997). Programa Integrado de Acción Tutorial. *Revista de Orientación Educacional*, 19 y 20, 20-37.
- Martín del Buey, F. y Álvarez, M. (2000). *Programa integrado de acción tutorial*. Actas del IX Congreso INFAD, (pp. 251-254). Cádiz.

Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín-Palacio, E., Dapelo, B., Marcone, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.

Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012a). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012b). Capítulo 1: El Marco conceptual. En Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012) *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

Martín del Buey, F. y Martín Palacio, M.E. (2012c). Evaluación. En F. Martín del Buey y M.E. Martín Palacio. *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

Martín del Buey, F; Martín Palacio, M.E. (2012d). Programas. En F. Martín del Buey y M.E. Martín Palacio. *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E. y Fernández, A. (2009). El constructo Personalidad Eficaz vs. Competente. *Internacional Journal of*

- Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo)*, 2, 575-584.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001a). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Marco conceptual*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001b). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo I: Autoconcepto y autoestima*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001c). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo II: Control emocional*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001d). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo III: Motivación, atribución y expectativas*. Oviedo: Fmb 2001.

- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001e). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo IV: Afrontamiento y solución de problemas*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001f). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo V: Habilidades sociales: Asertividad y empatía*. Fmb 2001.
- Martín del Buey, F., Martín Palacio, M.E., Granados, P., Juárez, A., García-Benítez, A. y Álvarez-Fernández, M. (2001g). *Desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos. Módulo VI: Habilidades y comunicación*. Oviedo: Fmb 2001.
- Martín Palacio, M.E., González-Calleja, F., Fernández, A., Dapelo, B., Marcone, R., Bermúdez, T. y Martín del Buey, F. (2008). *El constructo de personalidad eficaz en contextos educativos*. Actas V Congreso Internacional de Psicología y educación. (pp. 121-122). Oviedo.
- Martín Palacio, M.E., Martín del Buey, F. y Fernández, A. (2009). Marco conceptual de las competencias básicas para el aprendizaje. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*

- (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo), 2, 653-662.
- Martínez Pampliega, A. y Marroquín, M. (1997). *Programa Deusto 14-16. I. Desarrollo de las habilidades sociales. Recursos e instrumentos psicopedagógicos*. Bilbao: Mensajeros.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for and intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000b). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg. *Handbook of Intelligence* (2nd), (pp. 396-420). New York: Cambridge.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000c). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar – On y J. Parkes (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320 – 342). San Francisco: Jossey - Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- McClelland, J.L. (1999). Modelado cognitivo, conexionista. En R.A. Wilson y F. Keil (Eds.), *El MIT Enciclopedia de las ciencias cognitivas* (pp. 137-139). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- McClelland, D.C. y Boyatzis, R.E. (1982). Leadership motive pattern and long term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67, 737-743.
- Mestre, J.M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil – Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academia adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Meyers, L.S., Gamst, G. y Guarino, A.J. (2013a). *Performing data analysis using IBM SPSS*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Meyers, L.S., Gamst, G. y Guarino, A.J. (2013b). *Applied multivariate research: Design and Interpretation* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Moral De la Rubia, J. (2006). Predicción del rendimiento académico universitario. *Perfiles Educativos*, XXVIII(113), 38-63.
- MOW Grupo de Investigación Internacional. (1987). *The Meaning of working: An international view*. Londres: Academic Press.
- Mowrer, O. (1960). *Learning Theory and Behavior*. Disponible en:
<https://archive.org/details/learningtheorybe00mowr>. Consultado en Enero de 2014.
- Navio, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Oriolo, E. y Cooper, R. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a la organización*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Palomera, M.R., Gil-Olarte, M.P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 34(septiembre-diciembre), 687-703.
- Parra, H. (2006). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Universidad Autónoma de Chihuahua. 6º Congreso. Disponible en:

- http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf. Consultado en Enero de 2014.
- Pastor, G. (1978). *Conducta Interpersonal: Ensayo de Psicología Social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Petrides, K.V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K.V., Furnham, A. y Martin, G.N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: evidence for gender-based stereotypes. *Journal of Social Psychology*, 144, 149-162.
- Petrides, K.V., Pérez González, J.C. y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Pizarro, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Pizarro, J.P., Martín Palacio, M.E. y Di Giusto, C. (2011). Valores laborales en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 381-399.
- Poblete, M. (2003). *La enseñanza superior basada en competencias, en Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la*

- convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD. Disponible en:
- <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIAIISIMPOSIO LPO.htm>. Consultado en Diciembre de 2013.
- Ramírez, E. (2013). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). Inteligencia emocional en situaciones de estrés agudo En. A. Giménez (Ed.). *Procesos psicológicos e intervención investigaciones en curso* (pp. 26-30). Málaga: Aljibe.
- Rego, A. y Fernádes, C. (2005). Inteligencia Emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal Psychology*, 39(1), 23-38.
- Rocabert, E. (2003). Desarrollo vocacional. En F. Rivas (Ed.), *Asesoramiento vocacional: Teoría, práctica e instrumentación* (pp. 237-254). Barcelona: Ariel.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On y J. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory,*

- development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208
- Salovey, P., Mayer, J.D. y Di Paolo, M.T. (1990). Percerving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assesment*, 54, 772-781.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J.M. (2008). ¿Es la Inteligencia Emocional una cuestión de género? Socialización de las Competencias Emocionales en hombres y en mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 455-474.
- Scales, P. y Leffert, N. (1999). *Developmental Assets: A Synthesis of the Scientific Research on Adolescent Development*. Mineápolis, NM: Search Institute.

- Schutte, N.S., Malouff, J.M. y Bobik, C., Conston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.
- Schwartz, S.H. (1999). Cultural value differences: Some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Shepard, R.G., Fasko, D. y Osborne, F.H. (1999). Intrapersonal Intelligence: Affective factors in thinking. *Education*, 119(4), 663-642.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: their Nature and Measurements*. New York: Mc – Millan.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sunew, E.Y. (2004). Emotional intelligence in school – aged children: Relations to early maternal depression and cognitive functioning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 65(4), 2116B.
- Super, D.E. (1970). *Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tapia, R. (2010). *Competencias Emocionales Intrapersonales e Interpersonales de los estudiantes de tercer y cuarto año de Kinesiología de la Universidad de Playa Ancha, Chile*. Tesis para optar

- al grado de Magíster en Pedagogía Universitaria. Universidad de Playa Ancha.
- Terman, L. (1975). *The measurement of Intelligence*. New York: Arno Press.
- Thorndike, L.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L.L. (1960). *The nature of intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Trujillo, F.M. y Rivas, T.L. (2005). Orígenes, Evolución y modelos de Inteligencia Emocional. *INNOVAR*, 15(25), 9-24.
- Tyler, L.E. (1972). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Napova.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar On (I – CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Persona*, 4, 129-160. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>. Consultado en: Diciembre de 2013.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: EOS.

- Vidal, J. (2000). *Apuntes de psiconeuroinmunología*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1986). *An attribution Theory of motivation and Emotion*. New York: Springer Verlag.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wolf, S. (1980). Majority and minority size and strength as sources of social influence. Comunicación al Simposio Internacional sobre “Procesos de influencia social”, Barcelona. En S. Moscovici, *Psicología de las minorías activas* (2ª Ed.), Madrid: Morata.
- Yates, L.V. (1990). A note about values assessment of occupational and career stage age groups. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(1), 39-43.

Yerkes, R.M. (1921). Psychological examining in the United States Army.

Memoirs of the National Academy of Sciences, 15, 1-890.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas claves: Cómo aprender y enseñar competencias*. (3ª Ed.). Barcelona: Graó.

Zenderland, J. (1980). *Measuring Minds: Henry Herberd Goddard and the Origins of American intelligence Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

VI. ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario de Inteligencia Emocional de Daniel**Goleman**

A continuación te proponemos un Cuestionario, con algunas afirmaciones sobre tus emociones y comportamiento ante ciertas situaciones. No hay opciones correctas ni incorrectas, simplemente te pedimos que elijas la respuesta que se adecúe mejor a tu forma habitual de ser y comportarte. Responde con una **X** en el casillero que corresponda.

ANTECEDENTES GENERALES:

EDAD: __ CURSO: ____

SEXO: F M

I. ÍTEMS A RESPONDER:

a. Soy capaz de reconocer en mí:

Emociones	Nunca 1	A veces 2	Siempre 3	Casi siempre 4
Alegría				
Tristeza				
Inseguridad				
Cólera				
Temor				
Ansiedad				
Preocupación				

Todas mis emociones				
Ninguna de ellas				

ÍTEMS	1	2	3	4
2. Cuando me encuentro mal, sé por qué causa o por quién me siento mal.				
3. Para poder estudiar una materia necesito encontrarme bien.				
4. Antes de tomar una decisión, tengo claro cuáles son mis objetivos y mis sentimientos al respecto.				
5. Soy consciente de mis puntos fuertes y de mis debilidades.				
6. Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado, así aprendo para enfrentar otras situaciones.				
7. Soy abierta y hablo sobre mis asuntos y sentimientos con otras personas.				
8. Mi sentido del humor me ayuda a resolver mis problemas.				
9. Cuando tengo un problema, lo enfrento y lo soluciono lo antes posible.				
10. Cuando estoy en desacuerdo con un grupo de personas, aunque no compartan mi opinión, yo la sigo defendiendo.				
11. Cuando alguien me presiona, me retraigo.				
12. Intento controlar o regular de alguna manera mi comportamiento impulsivo.				
13. Cuando alguien me contesta bruscamente, me siento muy enojado.				
14. Cuando todo el mundo está nervioso, yo también me pongo nervioso.				
15. Cuando presencio una injusticia, intento impedirla.				
16. Mi modo de actuar, proporciona confianza a los demás.				
17. Cuando me equivoco, admito mis propios errores.				
18. Cuando pienso que tengo razón, actúo en consecuencia, aunque sepa que van a criticarme por ello.				
19. Cuando prometo algo, lo cumplo.				
20. Yo soy el responsable cuando no puedo alcanzar mis objetivos.				
21. Me esmero en realizar mis tareas escolares.				
22. Cuando estudio algún tema nuevo, me gusta consultarlo en libros o revistas y preguntar a otras personas.				
23. Para resolver los problemas, prefiero las soluciones convencionales.				
24. Prefiero asumir riesgos para vivir situaciones nuevas.				
25. Me cuesta mucho adaptarme a los cambios.				

ÍTEMS	1	2	3	4
26. En determinadas ocasiones, suelo expresar opiniones distintas dependiendo de la clase de gente que tenga delante.				
27. Sé distanciarme de mi punto de vista y ponerme en lugar del otro.				
28. Cuando emprendo una tarea, me esfuerzo al máximo, aunque no haya nadie que me vea ni que me supervise.				
29. Los retos me motivan para esforzarme en superarlos.				
30. Cuando tengo que llevar a cabo una tarea y la información que poseo sobre ella es incompleta, me dedico a buscar la información necesaria para desempeñarla mejor.				
31. Cuando finalizo una tarea, sé más de ella que antes de empezar.				
32. No me importa salir perdiendo, si ello beneficia al grupo.				
33. No me gusta que me den órdenes, aunque se precisen para que el grupo alcance sus metas.				
34. Para tomar una decisión, me guío por los valores de mi grupo.				
35. No dejo pasar las oportunidades.				
36. Aunque me esfuerce al máximo, si no logro todos mis objetivos me siento culpable.				
37. Prefiero no cambiar mis rutinas cuando realizo una tarea.				
38. Me gusta animar a la gente para hacer cosas nuevas.				
39. Cuando decido conseguir algún objetivo, tropiezo con algo que me impide alcanzarlo.				
40. Tengo plena confianza en mis habilidades para obtener éxito.				
41. Cuando tropiezo con un contratiempo, pienso que soy yo el que está fallando.				
42. Cuando mis amigos me cuentan sus problemas, les escucho atentamente.				
43. Cuando mis amigos me cuentan sus dificultades, soy capaz de ponerme en su lugar.				
44. Ayudo a mis amigos, teniendo en cuenta lo que necesitan y lo que sienten.				
45. Un amigo ha realizado un gran esfuerzo en el estudio de una asignatura para poder aprobarla. Cuando lo consigue me alegro y lo felicito.				
46. Ayudo a un amigo cuando tiene que preparar el examen de una materia en la que tiene dificultades.				
47. Estoy dispuesto a regalar a mis amigos, cosas que les gustan o les hacen falta.				
48. Procuro que mis amigos se encuentren a gusto conmigo.				
49. Cuando veo a alguien que tiene un problema o dificultad, le ayudo sin que me lo pida.				
50. Mis amigos confían en mí gracias a mi esfuerzo.				

ÍTEMS	1	2	3	4
51. Respeto a la gente, con independencia de sus características personales.				
52. Respeto otras visiones del mundo distintas de las mías propias.				
53. Soy capaz de tener amigos de distintas culturas.				
54. Tengo la capacidad de responder ante actitudes intolerantes.				
55. Puedo reconocer en un grupo quién es el líder.				
56. Identifico las principales organizaciones sociales que hay.				
57. Sé que las opiniones de las personas dependen de la influencia que sobre ellas ejercen la televisión, la radio, la prensa, etc.				
58. Comprendo cómo se encuentra estructurada una determinada organización, como por ejemplo un equipo de fútbol.				
59. Cuando me planteo conseguir algo, busco todas las posibilidades hasta que lo consigo.				
60. Si tengo que hablar a la clase o a un grupo de amigos, consigo que me presten atención.				
61. Ante una discusión con amigos que tienen opiniones diferentes intento que se llegue a un consenso.				
62. Si me piden que haga un resumen de algo que he escuchado, puedo hacerlo con claridad y precisión.				
63. Sé identificar lo que sienten los demás y también comunicar mis sentimientos				
64. Cuando tengo un problema con alguien, se lo digo e intentamos hablar para resolverlo.				
65. Cuando escucho los problemas de alguien, se me ocurren posibles soluciones.				
66. Si recibo un elogio de alguien, creo que hay algo escondido detrás.				
67. Si alguien me arremete, intento comprender los motivos que le han llevado a actuar así.				
68. En una reunión cuando dos partes discuten, hago de mediador.				
69. Si tengo diferencias con un conocido, me dirijo a él y se las planteo directamente.				
70. Cuando hay que solucionar un problema, pienso que lo más importante es que todo el mundo quede satisfecho.				
71. Soy capaz de organizar y motivar a un grupo de compañeros para realizar actividades o tareas.				
72. Ante situaciones que requieren decisiones rápidas, tomo la iniciativa.				
73. Suelo coordinar grupos de trabajo.				
74. Los demás se identifican con mis comportamientos, valores y objetivos.				
75. Ante cualquier duda o problema, tomo la iniciativa para				

su solución.				
ÍTEMS	1	2	3	4
76. Procuro favorecer los cambios en mi entorno, fomentando una actitud positiva.	1	2	3	4
77. Tengo la tendencia a adoptar decisiones creativas y procuro que los demás sigan mis ideas.	1	2	3	4
78. Influyo en los demás para que adopten una actitud positiva frente a los cambios.	1	2	3	4
79. Me siento a gusto tratando con la gente.	1	2	3	4
80. Me gusta trabajar en grupo.	1	2	3	4
81. En mi tiempo libre busco la compañía de los demás.	1	2	3	4
82. A mis compañeros los considero amigos míos.	1	2	3	4
83. Pienso que el logro de metas grupales contribuye a mejorar la relación en el grupo.	1	2	3	4
84. Me preocupa porque fluya la información en el grupo para resolver problemas.	1	2	3	4
85. Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originan y buscar soluciones.	1	2	3	4
86. Suelo contribuir a impulsar la colaboración entre compañeros y a una mejora del clima grupal.	1	2	3	4
87. Valoro decisiones creativas que generan acuerdo y comprensión entre los miembros del grupo.	1	2	3	4
88. Trato de respetar la motivación de los demás para el logro de los objetivos del grupo.	1	2	3	4
89. Me preocupan las relaciones interpersonales, el intercambio, el conocimiento y el respeto mutuo para alcanzar una buena cohesión grupal.	1	2	3	4
90. Me intereso por facilitar un clima grupal en el que se promueva la participación entre los integrantes del mismo y donde se reconozcan y valoren las oportunidades de todos.	1	2	3	4

ANEXO 2: Cuestionario de Competencia Emocional –

Dimensión Intrapersonal

Instrucciones:

A continuación encontrarás en este Cuestionario (anónimo), algunas afirmaciones sobre tus emociones y comportamientos ante ciertas situaciones.

Este cuestionario ha sido diseñado para determinar las competencias emocionales de carácter personal que manifiestas. No existen respuestas correctas ni incorrectas. Sólo elije aquella que se adecúe mejor a tu forma habitual de ser, sentir, pensar y comportarte.

Por favor, lee atentamente cada frase y decide la frecuencia con la que tú crees que se produce cada una de ellas, marcando con una **X** en el casillero que corresponda.

Asegúrate de que has respondido todas las frases solicitadas. Se agradece tu tiempo y tu disposición para contestarlo.

Categorías y asignación de puntaje:

Nunca	Esporádicamente	Regularmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
1	2	3	4	5

Explicación de las Categorías:

- Nunca: ausencia de la conducta solicitada.
- Esporádicamente: la conducta solicitada se manifiesta en contadas ocasiones, en el 25% de ellas.
- Regularmente: la conducta solicitada se repite o se observa en el 50 % de las ocasiones.
- Frecuentemente: la conducta se repite o se observa casi en forma constante, en el 75% de las ocasiones.
- Muy Frecuentemente: la conducta solicitada se repite siempre o se observa en forma permanente, en el 100% de las ocasiones.

I. ANTECEDENTES:

Edad		Género		F	M
Promoción:			Edad ingreso carrera:		
Vía ingreso	PSU	Titulado	Discapacitado	Deportista	
	Otra	Traslado	Transferencia	Hijo funcionario	

II. ÍTEMS A RESPONDER:

ÍTEMS	1	2	3	4	5
1. Soy capaz de reconocer en mí las emociones de:					
Alegría					
Temor					
Ira					
Inseguridad					
Ansiedad					
2. Cuando me encuentro mal, sé por qué causa o por quién me siento mal.					
3. Para poder estudiar una materia, necesito encontrarme bien.					
4. Antes de tomar una decisión, tengo claro cuáles son mis objetivos y mis sentimientos al respecto.					
5. Soy consciente de mis puntos fuertes y de mis debilidades.					

ÍTEMS	1	2	3	4	5
6. Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado, así aprendo para enfrentar otras situaciones.					
7. Soy abierta(o) y hablo sobre mis asuntos y sentimientos con otras personas.					
8. Mi sentido del humor me ayuda a resolver mis problemas.					
9. Cuando tengo un problema, lo enfrento y lo soluciono lo antes posible.					
10. Cuando estoy en desacuerdo con un grupo de personas, aunque no compartan mi opinión, yo la sigo defendiendo.					
11. Cuando alguien me presiona, me retraigo.					
12. Intento controlar o regular de alguna manera mi comportamiento impulsivo.					
13. Cuando alguien me contesta bruscamente, me siento muy enojada(o).					
14. Cuando todo el mundo está nervioso, yo también me pongo nerviosa(o).					
15. Cuando presencio una injusticia, intento impedirla.					
16. Mi modo de actuar proporciona confianza a los demás.					
17. Cuando me equivoco, admito mis propios errores.					
18. Cuando pienso que tengo razón, actúo en consecuencia, aunque sepa que van a criticarme por ello.					
19. Cuando prometo algo, lo cumplo.					
20. Yo soy la o el responsable cuando no puedo alcanzar mis objetivos.					
21. Me esmero en realizar mis tareas académicas.					

ÍTEMS	1	2	3	4	5
22. Cuando estudio algún tema nuevo me gusta consultarlo en libros o revistas y preguntar a otras personas.					
23. Para resolver los problemas, prefiero las soluciones convencionales.					
24. Prefiero asumir riesgos para vivir situaciones nuevas.					
25. Me cuesta mucho adaptarme a los cambios.					
26. En determinadas ocasiones, suelo expresar opiniones distintas, dependiendo de la clase de gente que tenga delante.					
27. Sé distanciarme de mi punto de vista y ponerme en lugar del otro.					
28. Cuando emprendo una tarea, me esfuerzo al máximo aunque no haya nadie que me vea ni que me supervise.					
29. Los retos me motivan para esforzarme en superarlos.					
30. Cuando tengo que llevar a cabo una tarea y la información que poseo sobre ella es incompleta, me dedico a buscar la información necesaria para desempeñarla mejor.					
31. Cuando finalizo una tarea, sé más de ella que antes de empezar.					
32. No me importa salir perdiendo si ello beneficia al grupo.					
33. No me gusta que me den órdenes, aunque se precisen para que el grupo alcance sus metas.					
34. Para tomar una decisión me guío por los valores de mi grupo					
35. No dejo pasar las oportunidades.					
36. Aunque me esfuerce al máximo, si no logro todos mis objetivos, me siento culpable.					
37. Cuando realizo una tarea, prefiero mantener mis rutinas.					

ÍTEMS	1	2	3	4	5
38. Me gusta animar a la gente para hacer cosas nuevas.					
39. Cuando decido conseguir algún objetivo, tropiezo con algo que me impide alcanzarlo.					
40. Tengo plena confianza en mis habilidades para obtener éxito					
41. Cuando tropiezo con un contratiempo, pienso que soy yo la o el que está fallando.					

ANEXO 3: Cuestionario de Competencia Emocional –

Dimensión Interpersonal

Instrucciones:

A continuación, encontrarás en este Cuestionario (anónimo), algunas afirmaciones sobre tus emociones y comportamientos ante ciertas situaciones.

Este cuestionario ha sido diseñado para determinar las competencias emocionales de carácter social que manifiestas. No existen respuestas correctas ni incorrectas. Sólo elije aquella que se adecúe mejor a tu forma habitual de ser, sentir, pensar y comportarte.

Por favor, lee atentamente cada frase y decide la frecuencia con la que tú crees que se produce cada una de ellas, marcando con una **X** en el casillero que corresponda.

Asegúrate de que has respondido todas las frases solicitadas. Se agradece tu tiempo y tu disposición para contestarlo.

Categorías y asignación de puntaje:

Nunca	Esporádicamente	Regularmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
1	2	3	4	5

Explicación de las Categorías:

- Nunca: ausencia de la conducta solicitada.
- Esporádicamente: la conducta solicitada se manifiesta en contadas ocasiones, en el 25% de ellas.
- Regularmente: la conducta solicitada se repite o se observa en el 50 % de las ocasiones.
- Frecuentemente: la conducta se repite o se observa casi en forma constante, en un 75% de las ocasiones.
- Muy Frecuentemente: la conducta solicitada se repite o se observa en forma permanente, en el 100% de las ocasiones.

I. ANTECEDENTES:

Edad		Género		F	M
Promoción:			Edad ingreso carrera:		
Vía ingreso	PSU	Titulado	Discapacitado	Deportista	
	Otra	Traslado	Transferencia	Hijo funcionario	

II: ÍTEMS A RESPONDER:

ÍTEMS	1	2	3	4	5
1. Cuando mis amigos(as) u otras personas me cuentan sus problemas, les escucho atentamente.					
2. Cuando mis amigos(as) u otras personas me cuentan sus dificultades, soy capaz de ponerme en su lugar.					
3. Ayudo a mis amigos(as) u otras personas teniendo en cuenta lo que necesitan y lo que sienten.					
4. Un amigo o amiga ha realizado un gran esfuerzo en el estudio de una asignatura para poder aprobarla. Cuando lo consigue, me alegro y lo(a) felicito.					
5. Ayudo a un amigo o amiga cuando tiene que preparar el examen de una materia en la que tiene dificultades.					
6. Estoy dispuesta(o) a regalar a mis amigos(as) u otras personas, cosas que les gustan o les hacen falta.					

ÍTEMS	1	2	3	4	5
7. Procuro que mis amigos(as) se encuentren a gusto conmigo.					
8. Cuando veo a alguien que tiene un problema o dificultad, le ayudo sin que me lo pida.					
9. Mis amigos(as) confían en mí gracias a mi esfuerzo.					
10. Respeto a la gente, con independencia de sus características personales.					
11. Respeto otras visiones del mundo distintas de las mías propias.					
12. Soy capaz de tener amigos(as) de distintas culturas.					
13. Tengo la capacidad de responder ante actitudes intolerantes.					
14. Puedo reconocer en un grupo quién es el líder.					
15. Identifico las principales organizaciones sociales que hay.					
16. Sé que las opiniones de las personas dependen de la influencia que sobre ellas ejercen la televisión, la radio, la prensa, etc.					
17. Cuando me planteo conseguir algo, busco todas las posibilidades hasta que lo consigo.					
18. Si tengo que hablar a la clase o a un grupo de amigos(as), consigo que me presten atención.					
19. Ante una discusión con amigos(as) que tienen opiniones diferentes intento que se llegue a un consenso.					
20. Si me piden que haga un resumen de algo que he escuchado, puedo hacerlo con claridad y precisión.					
21. Sé identificar lo que sienten los demás y también comunicar mis sentimientos.					

ÍTEMS	1	2	3	4	5
22. Cuando tengo un problema con alguien, se lo digo e intentamos hablar para resolverlo.					
23. Cuando escucho los problemas de alguien, se me ocurren posibles soluciones.					
24. Si recibo un elogio de alguien, creo que hay algo escondido detrás.					
25. Si alguien me agrede, intento comprender los motivos que le han llevado a actuar así.					
26. En una reunión cuando dos partes discuten, hago de mediador(a).					
27. Si tengo diferencias con un(a) conocido(a), me dirijo a él (ella) y se las planteo directamente.					
28. Cuando hay que solucionar un problema, pienso que lo más importante es que todo el mundo quede satisfecho.					
29. Soy capaz de organizar y motivar a un grupo de compañeros(as) para realizar actividades o tareas.					
30. Ante situaciones que requieren decisiones rápidas tomo la iniciativa.					
31. Suelo coordinar grupos de trabajo.					
32. Los demás se identifican con mis comportamientos, valores y objetivos.					
33. Ante cualquier duda o problema, tomo la iniciativa para su solución.					
34. Procuro favorecer los cambios en mi entorno, fomentando una actitud positiva.					
35. Tengo la tendencia a adoptar decisiones creativas y procuro que los demás sigan mis ideas.					

ÍTEMS	1	2	3	4	5
36. Influyo en los demás para que adopten una actitud positiva frente a los cambios.					
37. Me siento a gusto tratando con la gente.					
38. Me gusta trabajar en grupo y con diferentes personas.					
39. En mi tiempo libre busco la compañía de los demás.					
40. A mis compañeros(as) los(as) considero amigos(as) míos(as).					
41. Pienso que el logro de metas grupales contribuye a mejorar la relación en el grupo.					
42. Me preocupo porque fluya la información en el grupo para resolver problemas.					
43. Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originan y buscar soluciones.					
44. Suelo contribuir a impulsar la colaboración entre compañeros(as) y a una mejora del clima grupal.					
45. Valoro decisiones creativas que generan acuerdo y comprensión entre los miembros del grupo.					
46. Respeto la motivación de los demás para el logro de los objetivos					

ANEXO 4: PECED. Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario busca obtener información acerca de cómo es usted en general y cómo se desenvuelve en algunos aspectos de su vida diaria. Todos los datos que usted aporte serán tratados de forma absolutamente confidencial. No existen las respuestas buenas ni malas. Se le ruega responder todas las preguntas y ser sincero en sus respuestas.

El cuestionario consta de 30 ítems a los que deberá responder marcando con una X el número que mejor identifique su opinión, de acuerdo a la siguiente escala:

1: Nunca 2: Algo 3: Normal 4: Bastante 5: Siempre

Sexo: F___M___

Edad:

Carrera:

Universidad:

Curso:

Utilizando una escala de 1(muy malo) a 7 (muy bueno) ¿qué promedio de notas estima que tuvo el semestre pasado? _____

Utilizando una escala de 1(muy bajas) a 7 (muy altas) ¿qué expectativas de ejercicio profesional una vez titulado tiene?: _____

ÍTEM	RESPUESTA				
	1	2	3	4	5
Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación.					
Tengo pocos amigos porque me cuesta tratar con los demás.					
Me siento muy bien con mi aspecto físico.					
Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer.					
Mi éxito en una asignatura se debe a que me esmero por realizar un buen trabajo.					
Hago amigos/as con facilidad.					
Hay muchas cosas acerca de mí mismo/a que me gustaría cambiar si pudiera.					
Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo que posee.					
Tengo una buena capacidad para estudiar en la Universidad.					

Mis fracasos en las relaciones con los demás se deben a mi falta de habilidad para hacer amigos.					
En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a.					
Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar.					
Me considero un/a buen/a estudiante					
Creo que, conociéndome como soy, tendré problemas en mis relaciones con los demás.					
Me acepto tal y como soy, con mis cualidades, limitaciones y defectos.					
Controlo bien mis emociones.					
Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias.					
Creo, con toda seguridad, que tendré éxito en mis relaciones con los demás.					
Tengo muchas cualidades para estar orgulloso/a y satisfecho/a de mí mismo/a.					
Cuando experimento un fracaso intento aprender de esa experiencia.					
Mi éxito en los estudios se debe a mi capacidad personal.					

Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a mi habilidad para hacer amigos.					
Logro que casi todas las cosas me resulten bien.					
Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo.					
Mis éxitos en las relaciones con los demás se deben a que son ellos los que toman la iniciativa.					
Creo que soy una persona valiosa para los otros.					
Estoy convencido de que tendré éxito cuando trabaje.					
Pienso que mi fracaso en las relaciones con los demás se debe a que no le agrado a la mayoría de las personas.					
Creo que tengo el talento para hacer que las cosas funcionen.					
Me siento a gusto compartiendo con otras personas.					

Muchas gracias por su colaboración

DISTRIBUCIÓN DE LOS ÍTEMS POR FACTORES

DEMANDAS DEL YO : Autorrealización académica
RELACIONES DEL YO : Autorrealización social
FORTALEZAS DEL YO : Autoestima
RETOS DEL YO: Eficacia resolutive.